

**Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Ensino em Artes Visuais no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COMO FERRAMENTA DE
DESENVOLVIMENTO DO ESPÍRITO CÍVICO.
AUTOCONHECIMENTO E RELACIONAMENTO
EXPERIMENTAL COM A CIDADE**

Relatório apresentado a provas públicas para a obtenção para a obtenção do grau de
Mestre em Ensino em Artes Visuais no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário,
orientada por Professora Doutora Marta-Maria Jecu

Liliana Lourenço, a22109291

2024

www.ulusofona.pt

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Ensino em Artes Visuais no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

**A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COMO FERRAMENTA DE
DESENVOLVIMENTO DO ESPÍRITO CÍVICO.
AUTOCONHECIMENTO E RELACIONAMENTO
EXPERIMENTAL COM A CIDADE
VERSÃO FINAL**

Relatório defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa no dia 6 de março de 2024, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº705/2024 de 09 de fevereiro de 2024, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Arguente: Professor Doutor Hugo Miguel Marques das Neves Barata

Orientador: Profª Doutora Marta-Maria Jecu

Liliana Lourenço, a22109291

2024

www.ulusofona.pt

Dedico este trabalho aos meus filhos, Luana e Gustavo
O meu objetivo maior: serem cada dia mais felizes do que o dia anterior

AGRADECIMENTOS

À professora Marta-Maria Jecu, orientadora deste trabalho, que foi incansável no seu papel. Por todo o empenho, dedicação, sugestões, disponibilidade e principalmente por acreditar em mim e neste trabalho.

Agradeço aos meus filhos por me transmitirem força todos os dias.

À minha prima de sempre e para sempre Catarina pelo apoio sobrenatural e motivação assertiva.

À minha irmã e amiga por ter sempre a palavrinha certa.

Aos alunos que contribuíram para estar onde estou hoje, por me mostrarem o caminho a seguir e que me fizeram crescer como cidadã e professora.

Aos meus colegas de mestrado que passaram a amigos, Leonor, Sílvia, Sílvio e Verónica. Obrigada pela amizade que levo para a vida.

Ao meu esposo por estar presente nos meus momentos de ausência.

À professora orientadora da Prática de Ensino Supervisionada Maria Lúcia Inácio e à comunidade da Escola Secundária Anselmo de Andrade por toda a experiência proporcionada ao longo desta etapa.

RESUMO

Este Relatório tem como ponto de partida a relação entre a Educação Artística e Cívica. O Relatório explora as várias conexões, uniões, ligações entre estas duas formas de educação, problematizando o autoconhecimento e a arte experimental como ferramentas para o desenvolvimento cívico do jovem no contexto social.

A hipótese desenvolvida neste relatório confirma a aliança entre o indivíduo e a cidade, que se afirma como recurso educativo.

Adoto no âmbito desta tese como conceito central *A Estética Relacional* – teoria desenvolvida por Nicolas Bourriaud - que descreve a importância das redes de trocas entre artistas nos processos artísticos atuais. Assumo neste relatório a convicção que a arte pode acontecer em um e qualquer lugar. Na parte teórica do Relatório vou aplicar o conceito de Nicolas Bourriaud à relação entre o artista e a cidade. Vou adaptar a rede de conexões entre atores culturais, ao relacionamento do indivíduo com a cidade, igualando a cidade à rede.

A Cidade tem um valor educativo imensurável, permitindo novas formas de apropriação visual. Funciona como construtora de conhecimento e da identidade, e estimula o diálogo entre indivíduos, territórios e épocas de uma forma estética. O Relatório explora também a Cidade na sua relação franca com a Arte Urbana – como forma de expressão da consciência cívica.

Nas suas partes teóricas e práticas a tese tem como objetivo descobrir e encontrar ferramentas artísticas que estimulem o autoconhecimento. Demonstro que uma educação artística que promove o relacionamento experimental do aluno com a cidade (e que não segue necessariamente um estilo artístico predefinido e histórico), pode estimular o desenvolvimento do espírito cívico. Durante as aulas no âmbito da Prática de ensino supervisionada (PES) desenvolvemos trabalhos de arte bruta, que foi uma abordagem que surgiu naturalmente. Os trabalhos resultaram de um relacionamento livre com a cidade, que revelou-se como uma metodologia eficiente de autoconhecimento social e pessoal. Através do autoconhecimento pretendemos estimular o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos.

Palavras-chave: Educação artística, Autoconhecimento, Espírito Cívico, Arte Relacional, Arte pública, Arte Urbana e Arte Bruta

ABSTRACT

This report starts with the relationship between Artistic and Civic Education. It explores various connections, unions, and links between these two forms of education, addressing self-awareness and experimental art as tools for the civic development of young individuals in a social context.

The hypothesis developed in this report confirms the alliance between the individual and the city, asserting itself as an educational resource. Within the scope of this thesis, I adopt the central concept of Relational Aesthetics – a theory developed by Nicolas Bourriaud – which describes the importance of exchange networks among artists in contemporary artistic processes. In this report, I maintain the conviction that art can happen anywhere.

In the theoretical part of the report, I apply Nicolas Bourriaud's concept to the relationship between the artist and the city. I adapt the network of connections between cultural actors to the individual's relationship with the city, equating the city to a network.

The city has immeasurable educational value, allowing new forms of visual appropriation. It functions as a builder of knowledge and identity, fostering dialogue between individuals, territories, and epochs in an aesthetic way. The report also explores the city in its frank relationship with Urban Art – as an expression of civic consciousness.

In its theoretical and practical parts, the thesis aims to discover and find artistic tools that stimulate self-awareness. It demonstrates that artistic education promoting the student's experimental relationship with the city (not necessarily following a predefined and historical artistic style) can stimulate the development of civic spirit.

During the lessons within the scope of Supervised Teaching Practice (PES), we developed works of raw art, which naturally emerged as an approach. The works resulted from a free relationship with the city, proving to be an efficient methodology for social and personal self-awareness. Through self-awareness, we aim to stimulate the development of students' civic consciousness.

Keywords: Artistic Education, Self-awareness, Civic Spirit, Relational Art, Public Art, Urban Art, and Raw Art.

Abreviaturas, Siglas e Símbolos

ESAA - Escola Secundária Anselmo de Andrade

GAU - Galeria de Arte Urbana

ME - Ministério da Educação

PU - Plataforma Underdogs

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PPT – Microsoft Powerpoint

Índice

INTRODUÇÃO.....	- 2 -
1.Contextualização da problemática de investigação	- 2 -
2.Hipótese de trabalho	- 2 -
3.Proposta teórica	- 3 -
4.Estrutura da presente dissertação.....	- 4 -
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	- 5 -
Capítulo I – Aprender a fazer e viver com os outros: Arte e Sociedade	- 6 -
1.1. Educação Artística	- 6 -
1.2. Educação Cívica.....	- 12 -
1.3. Formação de personalidade	- 14 -
Capítulo II - Arte Relacional: Aprender a ser	- 16 -
2.1. O retrato da Arte relacional	- 17 -
2.2. A Estética Relacional de Nicolas Bourriaud	- 17 -
2.3. Desencontros conceptuais e temporalidades distintas: Bourriaud, Hélio Oiticica e 27ª Bienal de São Paulo.....	- 23 -
2.4. O relacionamento com a cidade	- 25 -
2.5. As relações no contexto escolar: a arte, o cidadão e o intervalo.....	- 26 -
Capítulo III – Aprender a conhecer: A Arte Pública	- 29 -
3.1. Conceito arte pública: espaço público, espaço de comunicação, espaço de democratização.....	- 31 -
3.2. Graffiti.....	- 35 -
3.3. Muralismo.....	- 39 -
3.3.1 Muralismo e graffiti político.....	- 39 -
3.3.2. Muralismo comunitário e cívico: quinta do mocho	- 41 -
3.4. A evolução agregadora de Arte Pública: Plataforma Underdogs	- 43 -
3.5. A arte pública no contexto escolar como ferramenta educativa	- 44 -
Capítulo IV – Aprender a recomeçar: Arte bruta.....	- 46 -

Conclusão do Estudo Teórico	- 48 -
PARTE II – PARTE EMPÍRICA.....	- 50 -
Capítulo V – Metodologia e Objetivos de Investigação	- 51 -
5.1. Objetivos de Investigação	- 51 -
5.2. Metodologia.....	- 52 -
Capítulo VI - Prática de Ensino Supervisionada.....	- 54 -
6.1. Caracterização do contexto de intervenção	- 55 -
6.1.1 Escola Secundária Anselmo de Andrade.....	- 55 -
6.1.2. Projeto Educativo	- 56 -
6.1.3. Enquadramento geográfico da escola	- 56 -
6.2. A Disciplina da PES – Educação Visual e Artec– 9ºano.....	- 57 -
6.3. Caracterização das turmas – 9ºC, 9ºD e 9ºF	- 61 -
6.4. Planificação da Unidade Didática	- 63 -
6.5. Planificação de aula	- 66 -
6.6. Material Didático.....	- 66 -
6.7. Unidade Didática: na minha pele.....	- 67 -
6.8. Avaliação.....	- 78 -
Capítulo VII – Análise e Discussão de Resultados.....	- 85 -
7.1 Análise descritiva dos dados observados durante a Unidade Didática	- 85 -
7.2 Análise dos questionários.....	- 87 -
7.3. Análise do caderno de registo atividade Performance	- 92 -
Conclusão.....	- 94 -
Bibliografia.....	- 97 -
APÊNDICES	I
Apêndices I – Ficha de Atividade do Exercício.....	II
Apêndices II – Ficha de Atividade sobre a Performance	V
Apêndices III – Material de Apoio ao exercício -PPT	VI
Apêndices IV – Padlet.....	XII
Apêndices V – Planificação de Aula.....	XXXVI

Apêndices VI – 1. Inquérito pré-atividade.....	XL
Apêndices VII – 2. Inquérito relativo à Unidade Didática.....	XLII
Apêndices VIII – 3. Auto-avaliação da Atividade	XLIV
Apêndices IX – Grelha avaliação 1 - Parâmetros.....	XLVII
ANEXOS.....	A
Anexos 1 – Grelha avaliação 2 – PASEO	B
Anexos 2 – Processo trabalho alunos.....	C

Índice de Figuras

Figura 1 - Trabalho desenvolvido nas aulas 1 e 2	- 68 -
Figura 2 - Trabalho desenvolvido nas aulas 3 e 4	- 69 -
Figura 3 - Trabalho desenvolvido nas aulas 5 e 6	- 70 -
Figura 4 - Trabalho desenvolvido nas aulas 7 e 8	- 71 -
Figura 5 - Trabalho desenvolvido nas aulas 9 e 10	- 72 -
Figura 6 – Fotografias do Statement	- 73 -
Figura 7 – Testemunho dos alunos sobre o statement	- 74 -
Figura 8 – Trabalho realizado pelas três turmas	- 77 -
Figura 9 - Gráfico de resposta à pergunta de qual o grau de importância da disciplina de Educação Visual	- 88 -
Figura 10 - Gráfico de resposta à pergunta de qual a técnica já experienciada.....	- 89 -
Figura 11 - Gráfico de resposta à pergunta se sabe gerir e controlar as suas emoções..	- 90 -
Figura 12 - Gráfico de resposta à pergunta de qual a etapa da atividade que o aluno preferiu	- 91 -

Índice de Gráficos

Tabela 1 - Distribuição da população por grupos etários	- 57 -
Tabela 2 - Avaliação da turma 9°C.....	- 82 -
Tabela 3 - Avaliação da turma 9°D.....	- 83 -
Tabela 4 - Avaliação da turma 9°F	- 84 -
Tabela 5 - Respostas aos inquéritos.....	- 88 -

“Para termos uma noção de nós mesmos, o «eu» reflete-se em...

... «mim»,

que representa comportamentos e atitudes formados na interação com os outros.”

(Mead, 2020, p. 176)

INTRODUÇÃO

1.Contextualização da problemática de investigação

Este estudo teve o intuito de demonstrar que a educação artística que promove um relacionamento experimental com a cidade pode estimular o desenvolvimento cívico. Através do estágio, o meu objetivo foi perceber e enquadrar o papel da arte nos jovens de hoje, identificando o lugar que lhe atribuem, a motivação pela disciplina de arte e o grau de maturidade em relação ao conceito de arte. Por outro lado, pretendi perceber quais são as relações entre os jovens; entre eles próprios e o seu íntimo; entre eles próprios e o próximo; entre eles próprios e os demais que os rodeiam.

Este relatório decorre do estágio curricular em Prática de Ensino Supervisionada realizada com três turmas de 9ºano na disciplina Educação Visual no ano letivo de 2022/2023, no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e pretende ser uma reflexão final sobre a investigação empírica.

O que encontramos, quando chegamos a uma sala de aula de artes do 3ºciclo do ensino básico? Na maior parte das situações, num conjunto de 30 alunos, encontramos 2 ou 3 que estão à margem do pensamento geral. Assim, a maioria dos alunos não entende a arte e não a quer entender, assume a sua inutilidade no seu contexto e segue na direção contrária: - alunos que descredibilizam a disciplina por si só ou em detrimento das outras que se identificam como grandes transmissoras de conhecimento. Encontra-se, também, uma elevada falta de motivação pelos trabalhos a desenvolver, por se assumirem que são trabalhos que exigem demasiado tempo de execução. A palavra mais ouvida é: “seca”.

Ao entrar e estar numa sala de aula sente-se também alguma animosidade entre alunos, distanciamento, falta de sociabilidade e, - por consequente, falta de empatia pelo próximo – reações que se observam em atitudes e comportamentos.

Neste sentido precisamos adequar e repensar a forma de “chegar” aos nossos alunos, tanto a nível artístico como cívico, no intuito de os motivar para o comprometimento com o mundo. Precisamos promover o pensamento crítico e criativo, e o sucesso pessoal e coletivo e, o sucesso do indivíduo na construção do seu Eu e na construção do seu EU cívico.

2.Hipótese de trabalho

Com base neste fio condutor pretendo relacionar a Arte e a Sociedade, a Educação Artística e a cidade. Pretendo levantar como hipótese de reflexão as seguintes questões:

- Será que o meio de alcançar uma relação mais profícua entre a Arte e espírito cívico passa pelo relacionamento experimental com a cidade?

- Em que consiste o papel da escola enquanto agregadora e promotora de uma educação artística e do espírito cívico?
- Como podemos contribuir para esse desenvolvimento, como professores e como cidadãos?

Nesta tese quero partir do Eu - o Eu que não é só professora de artes, o Eu que não é só cidadã do mundo - e conjugar estas duas presenças que se assumem de corpo e alma, para proporcionar aos nossos jovens e cidadãos o caminho da educação cívica e artística. Assente nesta bilateralidade avanço nesta tese algumas hipóteses para a criação do relacionamento e da conexão cívica, na construção de comprometimento e comunicação, de encontro e articulação, de correlação e parceria entre as partes.

3.Proposta teórica

No centro desta tese encontra-se o conceito de Nicolas Bourriaud – *Estética Relacional* – que apela à participação, ao encontro entre a obra e o observador, proporcionando novos modelos de sociabilidade. Apropriei e adaptei o conceito Bourriaud, sendo que o teórico de arte o aplicava na rede de artistas e eu senti necessidade de estendê-lo a uma relação com a cidade. Foi objetivo deste relatório assumir a estética relacional como conexão com a cidade, como ferramenta para trabalhar o espírito cívico, em que o aluno cria um relacionamento cívico com a cidade. Este tipo de relacionamento permite deslocar a arte para o espaço público, fora da sala de aula, podendo potenciar a motivação e sugerir aos nossos alunos a participação livre e a construção do coletivo, capacitando-os a exprimir o individual no coletivo.

No decorrer da PES e no meu trabalho teórico concluí que a arte praticada no meio urbano pode ser uma pedagogia adequada para trabalhar a arte relacional. Do ponto de vista estético os alunos foram incentivados a trabalhar na sala de aula sem regras pré-estabelecidas, que não obrigaram a repetir padrões. Os trabalhos realizados foram expostos no espaço público.

O processo desenvolveu-se em 5 fases sequenciais:

- Abordagem teórica com explicitação do tema e das técnicas a serem trabalhadas - Técnicas: Monotipia, linogravura e colagem
- Proposta de autoconhecimento através da reflexão sobre as emoções caracterizadoras do seu “EU”
- Concretização prática do trabalho resultante da reflexão
- Partilha de pesquisas sobre o tema explorado e resultados da prática no padlet criado em conjunto com as três turmas

- Realização de performance como meio de intervenção no espaço público, no muro que limita a escola.

A arte urbana não se concretizou num estilo estético específico, nem num conjunto de obras ou resultados artísticos. A arte urbana constava sobretudo numa forma de se relacionar com a cidade, de apropriação do espaço público, como forma de empoderamento, de manifestação estética livre dos alunos que como promotora do autoconhecimento.

4. Estrutura da presente dissertação

Este relatório divide-se em duas partes: enquadramento teórico e a parte empírica.

O enquadramento teórico divide-se em quatro capítulos, que pretendem enquadrar o conteúdo da prática pedagógica.

O primeiro capítulo, dividido em dois subcapítulos, centra-se numa reflexão sobre a bilateralidade da Educação Artística e Cívica. Considero que estas áreas devem estar sempre interligadas na prática profissional de um professor de artes que tem em vista a promoção de uma sociedade equilibrada, inclusiva e com competências sociais. No subcapítulo da Educação Artística faço uma abordagem da arte que se posiciona no ensino para promover a formação de um ser humano mais criativo, equilibrado emocionalmente, que desenvolve um autoconhecimento relacional. O segundo subcapítulo incide sobre como o papel da escola contribui para o desenvolvimento da sociedade, e a importância do desenvolvimento do aluno como cidadão.

O segundo capítulo apresenta o conceito de Arte Relacional no âmbito das relações sociais e humanas como produto para a conceção artística no contexto educacional e cívico. Apresentamos uma reflexão sobre o tema da “Estética Relacional” e as várias conexões inerentes.

No terceiro capítulo realizamos uma visão histórica sobre a arte pública e a sua possível apropriação enquanto recurso educativo, no sentido de potencializar relações com a cidade.

O quarto capítulo desenvolve-se a ideia de arte experimental balizada pela Arte Bruta, no sentido de um resultado artístico de uma experiência que cria motivação, autoconhecimento e promove a liberdade de expressão.

A segunda parte deste relatório divide-se em três capítulos e descreve a parte empírica.

O capítulo cinco introduz os objetivos e metodologias de investigação. No sexto capítulo, apresentamos todo o contexto de intervenção em que se concretizou a prática de Ensino Supervisionada. E no sétimo e último capítulo é apresentada a análise e discussão de resultados.

Por fim, é apresentada a conclusão com as considerações finais.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Aprender a fazer e viver com os outros: Arte e Sociedade

Com este capítulo pretende-se desenvolver a bilateralidade da Educação artística e cívica, domínios que no meu entender devem caminhar de mãos dadas para se conseguir atingir o sucesso e uma sociedade equilibrada, inclusiva e com competências sociais.

1.1. Educação Artística

“a arte de viver” de Epicteto (Epicteto, 2020)

“a arte de vencer uma discussão” de Arthur Schopenhauer (Schopenhauer, 2022)

“a arte de caminhar” de Erling Kagge (Kagge, 2018)

“a arte de saber escrever” de William Strunk Jr. (Jr., 2022)

“a arte de recomeçar” de Fabio Rosini (Rosini, 2021)

“a arte de ensinar” de Alan Haigh (Haigh, 2010)

Mostra de um conjunto de livros de ligação da arte com contextos diferenciados e que evidencia a amplitude da valência da palavra arte, desde a filosofia, a caminhada, o recomeço e o ensino. Vários contextos associados a uma forma de arte como processo de transmissão, e que reflete como a palavra “arte” pode ser interpretada e aplicada em diversas áreas da vida. A arte revela-se como uma área abrangente que pode contribuir de diversas maneiras para o crescimento dos alunos.

Em que contexto usamos a palavra arte? Exemplos como a arte de ter, a arte de saber, a arte de vencer levam-nos a uma imensidão de contextos e ideias.

Utilizamos a palavra arte não só no contexto artístico, das artes visuais, da escrita, da dança, do teatro e da música, mas muito para além desse contexto: a arte da medicina, a arte da cozinha. O conceito de arte é muitas vezes usado para caracterizar práticas do nosso quotidiano e que “está em todo lado à nossa volta”. (Read, 1943, p. 28)

Conectamos muitas vezes, arte e atividade humana, devido à sua relação com as manifestações de ordem comunicativa, que advêm da perceção, das emoções e das ideias, significando também a arte como algo bem feito, belo e verdadeiro. “Louva as coisas belas, recebe-as alegremente na alma, para fazer delas o seu alimento e torna-se assim nobre e bom. A arte e educação, ambas tendem para o amor ao belo (espiritual).” (Platão, 1975, pp. 97-99)

Platão pensava a educação artística baseada em metodologias apoiadas em liberdade, espontaneidade, a ausência de diretividade e o lúdico.

“O ensino ser ministrado sob uma forma isenta de constrangimento... Porque o homem livre não deve aprender como escravo; com efeito, quando os exercícios são praticados à força, o corpo não se encontra pior por isso, mas as lições que se fazem entrar à força na alma não ficam aí. Não uses de violência na educação das crianças, mas procede de modo que se instruem brincando; poderás assim discernir melhor as tendências de cada uma”. (Platão, 1975, p. 256)

A Arte é encarada como não acessível, num patamar superior ao homem, Platão associou também o belo com o amor, o bem-estar, a satisfação e o afetivo, relacionando também o belo, de natureza espiritual, com a verdade e com a moralidade.

Verney, (1949) e Ribeiro Sanches (1760) intercedem pela implementação de uma educação que seja mais do que uma simples transmissão de saberes, em que se encara a satisfação de cada indivíduo com as diferentes necessidades biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras.

Na opinião de Read Herbert (1943), o desenvolvimento do indivíduo não se baseia somente no amadurecimento de várias faculdades mentais, tais como o pensamento e a compreensão. O autor introduz neste campo os sentimentos e as emoções, permeando então a sensibilidade estética com uma importância fundamental na construção do indivíduo.

“o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence”. (Read, 1943, p.21)

Read define a educação pela arte: se as crianças aprendem a fabricar “sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios”, concluindo que se o indivíduo desempenha bem estes elementos, é bem-educado. Como a arte é considerada uma boa produção de sons e imagens, Herbert Read afirma que “O objetivo da educação é por isso a criação de artistas - de pessoas eficientes nos vários modos de expressão”. (Read, 1943, pp. 24-25)

A definição de arte assenta em dois princípios: o da forma e o da invenção, que estão intrinsecamente relacionados. “A arte é representação, a ciência a explicação – da mesma realidade”. (Read, 1943, p. 24)

Read (1943) atribui à ciência a explicação da realidade, ou seja, a teoria da realidade e, por outro lado atribui à arte a representação e a prática da realidade. O que vai de encontro ao enunciado por Sousa (2003) relativamente à formação do ser, que se constrói com as vivências das “competências da vida” através das áreas de experimentação artística.

Vou enunciar de seguida, os campos que assumo nesta tese como representativos da formação do ser humano através do desenvolvimento artístico.

1. A Arte como **representatividade**, como elo entre as emoções e a linguagem para exprimi-las.

“É necessário que a escola e todos os agentes educacionais se consciencializem de que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional” (Santos, 1966 como citado em Sousa, 2003, p.84).

O autor alerta para a subvalorização da materialidade, reforçando que a mesma não deve estar acima dos conceitos de valores, amor, família e paz. Enquanto a formação do saber excluir a formação do ser, enquanto não se der a devida importância da formação da pessoa dentro da formação do conhecimento, a educação não será completa e eficaz. De acordo com este autor a formação do conhecimento não se deve assumir como única e fundamental, deve sim, aliar-se à Arte como meio de formação do ser.

2. A Arte como forma de **expressão** de emoções, como meio de exteriorizar as suas emoções.

“A Arte é expressão... Onde não há expressão conseguida não há arte... A Arte é a mais completa expressão que o homem dá de si” (Régio, 1940, p. 11)

De acordo com o autor, a arte só se “sente” através da expressão das emoções, do contributo expressivo e sentido do Homem. Afirma que não existe arte senão existir expressão.

3. A Arte explorando o conceito de **liberdade, espontaneidade, não diretividade**.

“A educação para a liberdade, claro, faz-se pela liberdade. Sob vários aspetos essenciais podemos considerar a liberdade no domínio da educação: entre eles... a liberdade do educando no estudo e a liberdade do educando no governo de si

mesmo e da comunidade escolar a que pertence.” (Sérgio, 1948 como citado em Sousa, 2003, p.122)

Deve ser criado um clima flexível e compreensivo no meio educativo que potencie a liberdade, permitindo que cada criança expresse os seus sentimentos livremente, que assuma atitudes espontâneas. A liberdade vivida, proporcionada e estimulada permite à criança ser natural e espontânea.

“O termo oposto a espontaneidade é constrangimento, e negativamente a espontaneidade pode ser definida como fazer alguma coisa ou exprimir-se sem constrangimento”. (Read, 1943, p.138).

A espontaneidade proporciona criatividade e originalidade. De acordo com o autor devemos encontrar ferramentas que promovam a espontaneidade e eliminem o constrangimento, devemos permitir aos alunos a total e livre experimentação, no intuito de desenvolver capacidades artísticas e capacitação do ser consciente das suas ações.

“Forçar é impor; e é uma cobardia em que o mais fraco ter de ceder para instintivamente evitar o esmagamento. E neste caso, claro, o mais fraco é a criança” (Ramos, 1902 como citado em Sousa, 2003, p.126).

Relativamente à não diretividade, João de Deus Ramos, ainda em 1902, considera a questão das relações de poder que se estabelecem no campo da educação. Afirma que nos devemos afastar de uma educação baseada no poder, mas que nos devemos aproximar duma educação de troca entre os pares. (Sousa, 2003)

Através da fomentação da liberdade, espontaneidade, criatividade na educação artística criam-se capacidades para a criança se educar a si própria e de encontrar caminhos de acordo com os seus interesses. É papel do professor criar oportunidades num ambiente de exploração e descoberta pessoal.

4. A Arte como **experiência** e **vivência**. Ter uma experiência ativa versus uma experiência passiva.

“A experiência é algo que não pode ser ensinado! Tem que ser obtida, conseguida, conquistada pelo próprio” (Sousa, 2003, p.139).

De acordo com a postura do autor, a criança tem que descobrir e viver por si mesma para adquirir e efetivar o conhecimento, o mesmo não deve ser somente passado por educadores e pais. Uma educação é efetiva se for derivada do próprio esforço do aluno, e nestas condições vai levar a] um sentimento de conquista moral e afetivo. O aluno

precisa estar num contexto de clima positivo, em que as suas manifestações são aceites como naturais e o erro não é considerado crime. A experiência é facilitadora da aprendizagem: as vivências ficam gravadas na nossa memória, enquanto a aprendizagem necessita ser repetida para que se firme na memória, sendo a vivência assim potencializadora de envolvimento afetivo e emocional.

5. A Arte como **relação afetiva** - através do gosto e da motivação - por algo.

Lafortune, L & Saint-Pierre, L., (1996, p. 31) enumeram 5 aspetos afetivos: Atitudes, emoções, motivação, atribuição e confiança em si mesmo.

É importante a relação de afetividade que se consegue criar entre o professor de artes e o aluno, e também entre os seus pares, relações socioafetivas, mútuas com os colegas e com as tarefas.

6. A Arte e a **criatividade**.

“Educação criadora é uma prática que desenvolve a personalidade, quer dizer, forma o carácter, ao mesmo tempo que ensina a viver com os outros... Educação criadora (que não se deve confundir com o que hoje se chama educação artística), propõe uma via que não é nem a fuga, nem a destruição, mas a iniciativa...”. (Stern, s.d., p. 17).

Sousa (2003) defende uma educação artística que tem a capacidade de imaginar, descobrir, inventar, criar coisas novas e originais. O autor identifica a criatividade explorada na arte como mote para aplicação no dia-a-dia, dotando os nossos alunos da capacidade de reagir às adversidades com as suas próprias soluções.

7. A Arte e a **dinâmica de grupo**.

Secord (1971) refere que cada grupo é diferente e confere resultados diferenciados. O grupo tanto difere pelo número de elementos, como pela sua composição sociológica, pelo equipamento presente em sala, pela forma como os elementos se dispõem, pelas condições de iluminação e pelos ruídos do exterior.

“... ele é um cidadão que participa, com outros cidadãos em diversas acções inspiradas por princípios ideológicos ou morais; por outro lado, é um artista que, sozinho diante duma página em branco, procura reconhecer-se neste mundo...” (Pingaud, 1969, p. 112)

O professor surge como organizador e orientador, em que não indica o caminho, mas aponta diversos caminhos, de modo não diretivo. O professor que reflete sobre as

condicionantes encontradas e usa as ferramentas disponíveis para trabalhar com o grupo, aproveita as características do grupo.

Depois de expor estas oito noções concluímos sobre os fatores a ter em conta para um bom funcionamento de um grupo escolar. Cada elemento do grupo tem de ultrapassar a fase de egocentrismo e desenvolver maturidade para criar um sentido comum único enquanto grupo. Esta maturidade passa pela capacidade de resolver conflitos, inerentes à vivência em grupo, em que o grupo se estrutura e aperfeiçoa o seu carácter. Neste ponto de vista, o grupo deve conseguir resolver os seus problemas, sem recair sobre o professor e só depois de todo este processo, o grupo está pronto para as ações criativas. Brocher (1967 como citado em Sousa, 2003) alerta e identifica que o grupo só se mantém coeso e criativo sem se desintegrar quando consegue criar um relacionamento com base nos sucessos e desenvolve a capacidade para resistir a desapontamentos. Este autor define três tipos de grupo: destrutivo, crítico-competitivo e criativo. Aqui só destacamos o grupo criativo, que consegue adquirir a formação de uma personalidade criadora independente enquanto grupo e em que a competição egoísta é reduzida ao mínimo, em que cada membro se assume como parte integrante e que consegue eliminar tensões verbalizando-as e objetivando-as. Neste sentido os fatores motivacionais da criatividade grupal segundo Hartley e Hartley (1959) são a motivação social, a comunicação, a aceitação, os objetivos comuns, a criação de papéis, as normas do grupo, o desenvolvimento da autoimagem e a atmosfera grupal. (Sousa, 2003, pp.222-224)

Fau (1952) define o grupo na fase da adolescência, como “um grupo que tem a tendência a ser mais transitório, sendo voluntariamente abandonado por aqueles que desejam conquistar e afirmar a sua autonomia. Como estão na idade em que desejam afirmar a sua personalidade, o grupo de adolescentes transforma-se facilmente em órgão de contestação e oposição, desenvolvendo por vezes formas de agressividade-culpabilidade (bandos e gangs)” (Sousa, 2003, p.210)

Por isso chegamos à conclusão que qualquer criança no seu processo de crescimento e construção de caráter tem que aceitar o seu eu, potencializando manter relações de grande qualidade, mutuamente satisfatórias e anular comportamentos negativos ou de vitimização. A comunicação é uma ação determinante do sucesso social. De acordo com o PNA (Plano Nacional das Artes) não devemos apressar a educação, porque quando o fazemos não potencializamos as relações conosco e com o outro, não damos valor à autonomia, e não damos espaços à tentativa/erro que beneficia o aluno. Esta tipologia de interação com o

aluno permite ao mesmo atingir o prazer de aprender e por consequência a vontade de atuar e agir no mundo, na cidade, na rua e na sala de aula.

“Racionalizamos em demasia a educação, não promovendo suficientemente a formação dos afetos, a relação com o corpo, a valorização da autonomia, a capacitação para assumir os desafios e falhanços, o prazer de aprender, de interpretar e intervir no mundo” (Plano Nacional das Artes - República Portuguesa, 2019)

1.2. Educação Cívica

Qual é o conceito básico de educação? Identificam-se as várias perspetivas que se revelam consideráveis para o sujeito tratado nesta tese: filosóficas, sociológicas, políticas, transmissivistas, desenvolvimentistas, progressivistas e psicológicas.

As perspetivas **filosóficas** assumem a educação como universal, que acarreta todos os conhecimentos. “O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”. (Kant, 1999, p. 15)

As perspetivas **sociológicas** assumem a educação como um recurso da sociedade na formação dos seus membros. “cada sociedade, considerada num momento determinado de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos seus indivíduos”. (Durkheim, 1911, como citado em Filloux, 2010)

As perspetivas **políticas** revertem a educação para o cidadão e o seu dever de servir a nação. “o homem permaneça acerca do ato da vontade sob uma necessidade, e deste modo, não pode ser livre, a menos que a necessidade e a liberdade sejam compatíveis, e o homem possa ser, ao mesmo tempo, livre e obrigado” (Locke, 1988, pp. 120-121)

As perspetivas **transmissivistas** apoiam-se na transmissão do saber entre gerações. “(...) A Educação é o acontecimento primordial da humanização (...) foi ele que permitiu levar tão longe a sua evolução assegurando a transmissão, ao longo dos séculos, de todas as aquisições que cada geração conseguiu fazer” (Gal, 2000, p. 16).

As perspetivas **desenvolvimentistas** assumem-se no sentido de progressão do desenvolvimento da criança. “O processo educativo é um processo de constante reorganização, reconstrução e transformação” (Dewey J. , 1916, p. 58)

A perspetiva assume uma educação em evolução, que não seja igual aquela que foi ontem, apoiando-se no ontem, mas construindo o amanhã. “Educação é a condução da criança para o estado de adulto, tendo em conta que será adulto amanhã e não ontem, num mundo tradicional” (Osterrieth, 1970 como citado em Sousa, 2003, p.41)

Perspetivas **psicológicas** assumem necessidades biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e motoras para o desenvolvimento equilibrado. “Os domínios funcionais entre os quais se dividirão o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e das pessoas” (Wallon, 1941-1995, pp. 131-135)

Como conclusão sobre as várias perspetivas explicitadas aqui teoricamente, e que tentei também trabalhar de uma forma prática na PES, identifico a posição defendida por Sousa (2003):

“O fim geral da educação é fazer um membro útil e feliz na sociedade. O do objetivo da educação é formar o corpo, o coração e o espírito do educando”. (Garrett, 1829, p. 8).

Considero que o aluno é um elemento da sociedade completo quando se sente realizado e entusiasmado, e a educação no seu todo deve contribuir para este estado.

Relativamente à posição do Estado, Sousa (2003) refere que o Estado deveria assumir toda a ajuda, cooperação, liberdade de aprender e ensinar necessárias para os cidadãos, não com a finalidade de formar cidadãos para servirem o Estado, mas como uma oferta que está ao dispor de todos as famílias como direito e dever de educar os seus filhos.

Partindo deste princípio entendo a escola como principal meio de desenvolvimento dos nossos cidadãos do futuro. A sociedade nutre a educação, a sociedade recolhe os frutos da educação (com mais ou menos qualidade) e se torna um reflexo do mundo, em que espelha o estado da nossa sociedade. Por isso se revela a importância de os professores terem um papel de destaque neste ciclo de crescimento e formação. A resposta assertiva do professor plantará operacionalmente sociedades melhores.

“A educação é, ao mesmo tempo, um mundo em si e reflexo do mundo. Está submetida à sociedade e concorre para os seus fins, principalmente no desenvolvimento de forças produtivas, providenciando ou renovando recursos humanos”. (Faure, 1974)

A importância da formação de um elo entre a escola e democracia é enunciada por vários autores, o que nos faz refletir sobre a seguinte questão: qual é o papel da escola na sociedade democrática?

“Em termos modernos, a escolha é entre uma teoria totalitária e uma teoria democrática da educação. Apesar de teoricamente a democracia poder propor um ideal do “homem vulgar” a que todos os cidadãos se devem conformar e na qual todas as diferenças serão categoricamente eliminadas, essa é uma concepção de democracia que pode apenas caber numa mentalidade autoritária. Na prática

democrática, todos os indivíduos têm o seu património: não são um material que se deite dentro de um molde e a que se dê uma marca de contraste.”

(Read, 1943, p. 17)

Tal como afirma Herbert Read, “A essência da democracia reside no individualismo”, assumindo que todos os seres têm a sua natureza, a sua raiz, a sua identidade. Não somos produzidos através de um molde, nascemos com a nossa própria natureza e evoluímos e crescemos segundo determinadas condicionantes e ambientes. A sociedade é criada pelo indivíduo e o indivíduo cria a sociedade.

A educação não deve ser só entendida como um processo individual, mas também como um processo de integração, criando uma ligação da “singularidade individual com a unidade social” (Read, 1943, p.18), numa realidade em que a individualidade é mantida dentro de um todo que é a comunidade. Neste sentido Dewey (1916) afirma que “a educação é um processo social (...)” e que a sociedade deve promover “um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e no controlo social e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais”. (Dewey J. , 1916, p. 97)

1.3. Formação de personalidade

Com base no trabalho que aqui se pretende desenvolver, interessa-nos focar e analisar a formação da personalidade. Classificamos neste relatório a construção de um cidadão com personalidade como um objetivo geral da instrução e da disciplina. Mas este processo tem vários obstáculos pelo caminho, um deles são as ideias morais que se antagonizam: o interior-exterior, o espiritual-físico, levando-nos ao dualismo da alma e do corpo, os fins e os meios. Neste sentido adotamos a moral e a personalidade como algo interior e as consequências e a conduta como exterior.

“A moral puramente interior das “boas intenções”, de se ter uma boa atitude independentemente daquilo em que a mesma possa resultar, produziu, como é natural uma reação. Esta é geralmente conhecida como hedonismo ou utilitarismo. Afirma-se, com efeito, que a coisa moralmente importante não é o que um homem tem na sua consciência, mas o que faz – as consequências que resultam dos seus atos, as mudanças que efetivamente produz” (Dewey, 1916, p.292)

O autor relembra-nos que como professores conseguimos produzir ações diferenciadas e conquistar mudanças. Dewey (1916) afirma que apesar de se definir como importante o desenvolvimento do carácter, a educação moral nas escolas é praticamente desencorajada, visto que a aquisição de conhecimento ocupa a maior parte do horário escolar.

A descredibilização da moral está muito presente no contexto escolar. A mesma é entendida de uma maneira muito limitada, conforme Dewey (1916) “aspecto sentimental e piegas, sem se relacionar com a capacidade eficaz de fazer aquilo que é socialmente necessário”.

Seguindo a teoria do autor, a moral é entendida como uma conexão íntima com os outros e que produz sempre impacto social.

O autor levanta outra questão que nos importa evidenciar em relação ao desenvolvimento da personalidade: o contato com a comunidade. A vida em comunidade deve trespassar para a escola, “onde exista o dar e receber numa construção da experiência comum” (Dewey, 1916) É imperativo criar um contexto de trabalho associado à diversão com a comunidade, com a escola, com os outros, criando atividades construtivas e contínuas no intuito de criar oportunidades para uma atmosfera social.

Dewey (1916) afirma: “A escola é entendida como um local onde existe espírito de companheirismo e actividades partilhadas, mas, se a sua vida social não representa ou tipifica a do mundo existente para além das paredes da escola, transforma-se num mosteiro”.

Para que não exista a sensação de mosteiro, é necessário criar pontos sociais de interesse comuns entre um e outro ponto em que não se anule a ausência do ambiente social e para que os conhecimentos adquiridos nas escolas sejam aplicáveis à vida originando um ambiente propício à formação de carácter. Podemos concluir que a falta de valorização da moralidade origina a falta de capacidade que o indivíduo tem de viver como membro de uma sociedade. “A educação é essa vida. Manter a capacidade para essa educação é a essência da moral, pois a vida consciente é um constante recomeço”. (Dewey, 1916, p.300)

De acordo com Fonseca (2000, p.13) as crianças e jovens apresentam uma espécie de défice cívico e uma das razões apresentadas para esta situação, são as famílias desestruturadas. Se a boa relação entre sujeitos está negligenciada, então a aprendizagem de valores, normas e regras de conduta, que nos leva a uma cultura democrática e a uma personalidade estruturada, são enfraquecidas. A escola tem de desempenhar o papel de criar aprendizagem e também vivência, permitindo a criança aprender “a viver em sociedade... vivendo!” (Fonseca, 2000, p. 14)

É importante que sejam facultadas vivências para que o aluno tome consciência de quem é, da sua originalidade, do seu eu como cidadão. Sendo o “exercício da cidadania uma consequência natural e lógica” em que as barreiras do egocentrismo são ultrapassadas em detrimento de o outro social. (Fonseca, 2000, p. 24).

Em paralelo e em consequência é necessário tomar consciência do outro, do outro social, do outro cidadão e das relações que se geram entre cidadãos. “Aprender a ser cidadão implica, também, que se faça uma apropriação de valores, de códigos e de competências inerentes à conduta democrática em que se fundamenta, no essencial, o exercício da cidadania” (Fonseca, 2000, p. 27)

Esta aprendizagem de cidadania passa também para além da tarefa cognitiva por uma tarefa socioafetiva, em que se faz evoluir diversos domínios do desenvolvimento psicológico, cognitivo, estético, moral e pró-social. O espaço escolar tem características sociais em que o aluno consegue pôr em prática os seus comportamentos cívicos. Para existir um desenvolvimento cívico, o poder de decidir deve estar nas mãos dos alunos, tanto quanto possível, no intuito de reforçar o sentimento de pertença, em que a tomada de decisão implica o trabalho de operações cognitivas, assim como a capacidade de ouvir, de ter em conta o ponto de vista do outro, a habilidade de ver uma situação de diversos pontos de vista e o sentido de responsabilidade. (Fonseca, 2000, p. 37)

Concluimos que a escola não se separa daquilo que é a construção social do indivíduo, da sua presença como aluno e como cidadão. Pretendo demonstrar nesta tese mais-valia de agregar a educação artística à educação cívica, pois a mesma oferece-nos uma relação multifacetada e profunda. A educação artística contribui para uma educação cívica através da construção de uma sociedade mais inclusiva e criativa, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento social, cultural e emocional dos nossos alunos. A educação artística funciona como facilitador do pensamento criativo, da resolução de problemas e da inovação - habilidades que são cada vez mais fulcrais na construção da vida social. Se a educação artística for valorizada e contemplada de forma adequada no sistema educacional e social, pode ter uma influência considerável na forma como as pessoas se relacionam umas com as outras, como compreendem o mundo à sua volta e como se posicionam perante os desafios sociais.

Capítulo II - Arte Relacional: Aprender a ser

Outro pilar da educação é o 'Aprender a ser', experimentando o **mundo que nos circunda**. A melhor forma de se efetivar essa experimentação é através de uma educação de qualidade, que proporcione ao indivíduo um desenvolvimento equilibrado, conferindo-lhe capacidade de reagir nas diferentes realidades da vida. A Arte Relacional centra-se nas

relações sociais e humanas para a criação artística. A arte relacional, afirma a relação entre o objeto artístico e a esfera social: estar junto, o encontro, a participação, novos modelos de sociabilidade, uma elaboração coletiva de sentido, uma participação corporal direta.

2.1. O retrato da Arte relacional

“Os laços das nossas comunidades enfraqueceram” (Putman, 1941, citado por Marcador, 2020, p.124)

Além de estarem presentes na arte os aspetos biológicos e sociais entramos agora na esfera do objeto como elemento de relação entre todos. Diz-nos Read (1943), que “O acto da percepção culminou num conhecimento do aparecimento do objeto (...) o conhecimento retido do objeto encontra-se, por isso, entre os vestígios de outros conhecimentos retidos”. A construção de uma sociedade e de uma democracia fica intimamente relacionada com tudo o que se desenvolve em determinado momento. Neste sentido, mais uma vez nos consciencializamos que a arte e sociedade se relacionam e interagem entre si. Nas escolas, um vasto leque de contextos e realidades refletem-se em alunos com características e personalidades diferentes.

Nesta matéria Herbert Read chega à conclusão que “Criar a atmosfera de espontaneidade duma feliz indústria infantil é o segredo essencial e talvez único do sucesso de ensinar”. (Read, 1943, p. 354), ou seja, que o melhor resultado na criação de uma boa educação não resulta de nenhum fator específico, como o tipo de escola ou as qualificações do professor, mas antes de um ambiente agradável, relacionando o bom ambiente como a criação do professor, assim como a capacidade do professor em se envolver e compreender o aluno. Como conclusão, a perspetiva de Read (1943) assenta numa construção individual e de integração equilibrada, reconciliando a **singularidade individual com unidade social**.

2.2. A Estética Relacional de Nicolas Bourriaud

Teoria elaborada na década de 1990 pelo teórico e crítico de arte e curador francês Nicolas Bourriaud, o conceito de estética relacional pode ser definido essencialmente por uma teoria sobre como as práticas artísticas contemporâneas se aliam com as interações humanas no contexto social. As suas inquietações e atenção passam por trazer para o contexto da arte, do artista e do público, as relações humanas. Do ponto de vista do contexto coletivo, criar uma sensibilidade resultante da interação das partes e resultando numa cultura ativa.

A estética relacional tem como noções básicas: a interação, o convívio e as relações; juntando sem dúvida a comunicação e passando pelas experimentações sociais, fugindo dos comportamentos homogêneos.

“[...] quando coloca em jogo interações humanas, a forma de uma obra de arte nasce da interação do inteligível que nos coube. Através dela o artista inicia um diálogo. A essência da prática residiria, assim, na invenção de relações entre sujeitos. Cada obra de arte em particular seria a proposta de habitar um mundo em comum” (Bourriaud, 2009, pp. 30-31)

O conceito de estética relacional pretende promover encontros em torno da obra de arte em que as ideias, os sentidos, as representações, as essências são construídas coletivamente e não num núcleo fechado de consumismo individual. Ao mesmo tempo que a obra de arte passa a ser parte integrante do espectador, a relação obra/espectador deixa de existir no sentido de se observar do lado de fora, em que se deixa o individual e passa-se para o coletivo, privilegiando o conceito de comunidade.

Bourriaud não refere apenas esta relação entre obra/espectador, mas também a passagem de uma economia de produção de bens para serviços. Certo de que a obra de arte deve sair do “poleiro” do consumo e começar a ser entendida como um serviço para o coletivo, no sentido da arte como oferta.

No seu livro Bourriaud cita exemplos de artistas para apoiar a sua teoria, nomeadamente:

“Rirkrit Tiravanija organiza um jantar na casa de um colecionador e deixa-lhe o material necessário para o preparo de uma sopa tailandesa.

Philippe Parreno convida pessoas para praticar seus hobbies favoritos no Primeiro de Maio, numa linha de montagem industrial.

Vanessa Beecroft veste cerca de vinte mulheres, que o visitante só enxerga pelo vão da entrada, com roupas iguais e perucas ruivas.

Maurizio Cattelan alimenta ratos com queijo Bel Paese e os vende como múltiplos, ou expõe cofres recém-arrombados.

Numa praça de Copenhague, *Jes Brinch* e *Henrik Plenge Jacobsen* instalam um ônibus capotado que, por emulação, provoca um tumulto na cidade.

Christine Hill emprega-se como caixa de supermercado e mantém uma sala de ginástica semanal numa galeria.

Carsten Höller recria a fórmula química das moléculas secretadas pelo cérebro humano em estado amoroso, monta um veleiro de plástico inflável ou cria tentilhões para lhes ensinar um novo canto.

Noritoshi Hiramawa publica um pequeno classificado num jornal, à procura de uma jovem que aceite participar de sua exposição.

Pierre Huyghe chama pessoas para a montagem de um elenco, coloca uma televisão à disposição do público, expõe a foto de operários trabalhando a alguns metros do canteiro de obras” (Bourriaud, 2009, p. 4)

Bourriaud demonstra nesta enumeração de artistas e ambientes que a arte se desenvolve mediante momentos de interação, de convívio e relacionais. Menciona também a comunicação confinada a espaços controlados e refere que o vínculo social acontece sobre os olhares do consumismo, mas que a atividade artística pode ser um meio de ultrapassar esta questão. Tema que será explorado posteriormente, introduzindo o artista Hélio Oiticica e a 27ª Bienal do Brasil.

“A obra de arte como interstício social” (Bourriaud, 2009, p. 19). O autor analisa a obra de arte e o seu valor perante a sociedade, deixando para trás a definição de obra de arte como sentido de posse, do colecionador e passando-a para um nível da experimentação limitada e discussão ilimitada. O “tema centra central o estar-junto” passa a ser a forma de arte “a arte sempre foi relacional em diferentes graus, ou seja, fator de socialidade e fundadora de diálogo”. (Bourriaud, 2009, pp. 19-20) O principal objetivo da obra de arte está no diálogo, ou seja, no coletivo das partes intervenientes: “o observador e o quadro”. O diálogo que acontece no local, no momento e que não é deixado para amanhã.

Bourriaud fala-nos também na perspetiva do encontro fortuito de dois elementos que se tornam forma e dão origem à obra. Para Bourriaud a forma só existe realmente quando entra no campo das interações humanas, ou seja, a partir do momento em que através da obra, “o artista inicia um diálogo” (Bourriaud, 2009, p. 27). “A forma é uma dinâmica que se inscreve no tempo e/ou no espaço. Ela só pode nascer de um encontro fortuito entre dois planos de realidade: pois a homogeneidade não produz imagens, e sim o visual, isto é, “a informação em circuito fechado”.” (Bourriaud, 2009, p. 34).

Baseando-se em perspetivas como a de Delacroix, que considerava que um bom quadro guardava uma emoção e que o observador mais tarde captaria essa emoção ou Duchamp que considerava que os espectadores é que faziam os quadros. Bourriaud afirma então que “toda obra de arte pode ser definida como um objeto relacional”, criando relações externas ao campo da arte, “relações entre indivíduos ou grupos, entre o artista e o mundo e, por transitividade, relações entre o espectador e o mundo” (Bourriaud, 2009, p. 35)

Enunciam-se em seguida, os temas de alguns subcapítulos do livro de Nicolas Bourriaud que assumo nesta tese como representativos do conceito de estética relacional e que identifico como relevante no âmbito deste relatório. Acompanhando cada subcapítulo com uma frase que se relaciona com o trabalho na PES e justificativo do enquadramento teórico.

1. “Tipologia Conexões e pontos de encontro”

O tempo de fruição e o efémero – arte relacional e arte urbana

Bourriaud aborda a questão do tempo da obra de arte, o tempo de fruição, as impossibilidades físicas evidentes - como os horários dos museus, mas sublinhando que as pinturas e esculturas podem ser observadas sempre, uma vez que a sua duração como obra é ilimitada. Por outro lado, no contexto da arte contemporânea apresenta-se na maioria das vezes na forma da não-disponibilidade, existindo num momento determinado, com o seu

próprio tempo, como é exemplo disso a performance, que acontece para um público e depois fica somente uma documentação sobre a mesma.

2. “Convívio e encontros casuais”

O exploratório – autoconhecimento e arte urbana

Bourriaud relata e enuncia vários artistas que apresentam como obras de artes “a. momentos de socialidade e b. objetos produtores de socialidade” (Bourriaud, 2009, p. 46) que se assumem como exploratórios de conexões, laços e relacionamentos sociais em que o artista se insere no “meio” para obter resultados e, por outro lado, introduz o conceito em que o artista se assume como produtor de serviços e mercadorias, em que sumariamente tenta inserir uma ambivalência entre aquilo que é a função utilitária e a função estética dos objetos.

3. “As obras e as trocas”

Mural – diálogo e o efêmero

A arte do “aqui e agora” (Bourriaud, 2009, p. 58) relacionando o processo de fabricação e produção, a função do espectador e as atitudes do artista e que promove o diálogo, a discussão e combinação humanitária. A obra de arte fora da economia geral, sem relação à moeda, a troca da forma pela própria forma do objeto, resumindo a produção do artista às relações entre os indivíduos e a humanidade através dos objetos estéticos.

4. “O tema da obra”

Cidade – performance e arte urbana

Sem tema recorrente, a união passa pelo âmbito das relações humanas. As trocas sociais, a convivência com o fruidor e as técnicas de comunicação na perspectiva de conectar indivíduos e coletivos. “Todos, portanto, atuam num campo que pode ser chamado de esfera relacional” (Bourriaud, 2009, p. 59) focando-se no conceito de vizinhança, de desenvolver conceitos de proximidade e contato direto. A arte que nasce da observação do presente e da sua reflexão enquanto atividade artística. A interação entre indivíduos é o “ponto de partida e de chegada” (Bourriaud, 2009, p. 62) que dá forma à prática artística. A obra produz espaços-tempos relacionais, vivências humanas alternativas e construídas, assim como retratos críticos de uma sociabilidade onde se proporciona “possibilidades de vida” fugindo da postura de conflito focando na construção de vínculos, alianças promovendo as relações sociais mais equilibradas.

Conceito de relação pela relação. Não existe um ter, comprar um objeto estético, um marco de uma época, mas sim absorver uma relação com a vida concretizada por um objeto/momento.

5.“O critério da coexistência (as obras e os indivíduos)

Arte pública – espírito cívico

“O que nos chama a atenção no trabalho dessa geração de artistas é, em primeiro lugar, a preocupação democrática que o anima.” (Bourriaud, 2009, p. 79) A arte sobe uma realidade, a realidade do dia a dia do quotidiano, em contraponto ao meio elitista que prefere meios reservados para um público especialista, (Bourriaud, 2009, p. 82) afirma que a camada elitista mostra “um profundo horror ao espaço público e à experimentação estética compartilhada”.

6.“relações-tela”

Cidade - Mural

O autor refere a materialidade da contemporaneidade, o aparecimento da fotografia, os modelos tecnológicos, a passagem do traço para o programa digital, pela câmara de vídeo.

“a influência da tecnologia sobre a arte que lhe é contemporânea exerce-se nos limites que ela circunscreve entre o real e o imaginário.” (Bourriaud, 2009, p. 100)

A câmara de vídeo “funciona como uma prova” (Bourriaud, 2009, p. 106) Traduzindo-se na arte como a o concreto de um acontecimento que no momento se torna fugaz e que com a mais valia do vídeo se torna significado e comprova uma realidade.

“Nenhuma técnica é tema para a arte: ao situar a tecnologia em seu contexto produtivo, ao analisar suas relações com a superestrutura e o conjunto de comportamentos obrigatórios que fundamentam seu uso, torna-se possível produzir modelos de relação com o mundo que seguem no sentido da modernidade. Do contrário, a arte se tornará um elemento de decoração high-tech numa sociedade cada vez mais inquietante” (Bourriaud, 2009, p. 111)

O autor refere como crítica à arte relacional, dizendo que se ela é limitada ao espaço de museu ou galeria, a mesma não cria a socialização. Chegamos deste modo ao conceito de coexistência, em que o conteúdo permanece e que deve ser julgado relativamente à sua relação com a história da arte juntamente com o seu valor político, assim como a passagem do espaço construído para o momento vivido, destacando o simbólico no real. Ao mesmo tempo que não ignora o seu valor estético. Neste sentido o autor defende que a intenção da arte relacional não passa só pelo convívio em si, mas é sustentado no produto do convívio, o que resulta de todo o momento montado que está à disposição do espectador assim como

a imagem fugaz que surge do comportamento coletivo. Defende que o valor do convívio se mistura com o valor da exposição no contexto de um projeto plástico. (Bourriaud, 2009, p. 116)

No âmbito do assunto aqui tratado importa ainda referir que Bourriaud também nos fala sobre o futuro político das formas, enunciado um ambiente desconfortável, de conflito, de incerteza que converte as relações inter-humanas em produtos. Fala-nos também de reabilitar a experimentação, saindo dos valores estéticos centrados na tradição, no domínio das técnicas, na consideração das convenções históricas. Concluindo que o autor defende a criação artística, com a experimentação e liberdade, possibilitando a democracia. Reafirmando-se mais uma vez que a prática artística assenta na relação com o outro e se relaciona com tudo à sua volta, com o mundo. “Ora, a prática artística é sempre a relação com o Outro, ao mesmo tempo em que constitui uma relação com o mundo.” (Bourriaud, 2009, p. 118).

Ao mesmo tempo alerta que a simples interação com o outro não corresponde à noção de “situação construída” sob a unidade do tempo, lugar e ação, mas acreditando que a obra de arte refresca e harmoniza essa noção de “situação construída” e assim promover uma realidade mais relacional, um interstício social.

Considero interessante percorrer o glossário do livro *Estética Relacional*, começando pelo próprio conceito de **Relacional (estética)**: “Teoria estética que consiste em julgar as obras de arte em função das relações inter-humanas que elas figuram, produzem ou criam. (Cf. Critério de coexistência)” (Bourriaud, 2009, p. 149); analisando a definição de **Critério de coexistência**: “Toda obra de arte produz um modelo de socialidade, que transpõe o real ou poderia se traduzir no real. Portanto, há uma pergunta que cabe fazer a qualquer produção estética: Esta obra me autoriza ao diálogo? Eu poderia, e de que forma, existir no espaço que ela define? Uma forma pode ser mais ou menos democrática: lembremos que as formas produzidas pela arte dos regimes totalitários são perentórias e fechadas sobre si mesmas (sobretudo por sua insistência na simetria), ou seja, elas não permitem ao observador a possibilidade de completá-las. (Cf. Relacional, estética)”; e completando com o conceito de **Estética**: “Uma noção que diferencia a humanidade das outras espécies animais. Enterrar seus mortos, rir, se suicidar são apenas os corolários de uma intuição fundamental, a vida como forma estética, ritualizada, concretizada como forma.”; conduzindo-nos à definição de **Forma**: “Unidade estrutural que imita um mundo. A prática artística consiste em criar uma forma capaz de “durar”, fazendo com que entidades heterogêneas se encontrem num plano coerente para produzir uma relação com o mundo.”; sugerindo-me agora a conexão com o **Habitar**: “Depois de imaginar a arte e a arquitetura do futuro, hoje o artista propõe soluções

para habitá-las. A forma contemporânea da modernidade é ecológica, interessada na ocupação das formas e na utilização das imagens.”; chegando ao conceito de **Imagem**: “Construir uma obra supõe a invenção de um processo de mostrar. Em tal processo, toda imagem assume o valor de um ato.”; ato entendido como **Gesto**: “Movimento do corpo que revela um estado psicológico ou pretende exprimir uma ideia. A gestualidade é o conjunto das operações necessárias executadas para produzir obras de arte, desde sua fabricação à produção desígnios periféricos (ações, acontecimentos, anedotas)”;

resultando na forma de **Materialismo crítico**: “O mundo é constituído de encontros fortuitos materiais e aleatórios (Lucrecio, Hobbes, Marx, Althusser). A arte também é feita de reuniões casuais e caóticas entre signos e formas. Hoje, os artistas começam criando espaços onde poderá ocorrer o encontro fortuito. A arte atual não apresenta o resultado de um trabalho, ela é o próprio trabalho ou o trabalho que virá.”;

terminando novamente com a palavra Relacional, mas deixando a estética e passando para a arte - **Relacional (arte)**: “Conjunto de práticas artísticas que tomam como ponto de partida teórico e prático o grupo das relações humanas e seu contexto social, em vez de um espaço autônomo e privativo.”

Entendo esta demanda pelo glossário do livro como um resumo, do que para nós foi absorvido como essência para trabalhar a “loucura” da arte e o “louco” do espírito cívico.

2.3. Desencontros conceptuais e temporalidades distintas: Bourriaud, Hélio Oiticica e 27ª Bienal de São Paulo

As reflexões sobre formas de *Estética Relacional* assumiram três momentos no tempo: Na década de 1960-70 os trabalhos desenvolvidos por Hélio Oiticica, em 1990 as teorias de Nicolas Bourriaud e mais tarde em 2006, um trabalho dedicado a este tema é desenvolvido na Bienal de S. Paulo. Neste subcapítulo consideramos a compreensão deste conceito no contexto brasileiro.

Assim como mostrado no capítulo anterior, o Nicolas Bourriaud destaca este novo conceito - a *estética relacional* – através do seu livro publicado em 1998, onde deixa de fora da sua análise o artista Hélio Oiticica. Em 2006 uma nova triangulação é feita na 27ª Bienal de S. Paulo.

Assim como foi mostrado no subcapítulo anterior, Bourriaud enuncia uma estética de relacionamento que “tem como tema central o estar-juntos, o “encontro” entre o observador e o quadro”, (Bourriaud, 2009, p. 21) em que apela a um discurso entre arte contemporânea e o público. Calclini diz que “analisar a arte já não é analisar apenas obras, mas as condições textuais e extratextuais, estéticas e sociais, em que a interação entre os membros do campo gera e renova sentido”.(Calclini, 2000, p. 151)

Entretanto, já na década de 1960-70 Hélio Oiticica fala sobre a “obra-ação”, assumindo que o objeto só se transforma em arte quando a ação acontece, quando existe uma participação corporal direta entre o espaço e o tempo. Propõe assim novos modos de socialização, partindo das relações humanas. Na sua obra Parangolés, existe a necessidade de viver a obra. Ele afirma que não é suficiente a obra ter um observador, é preciso que o observador aja e interaja. A recepção da obra “é um ato que exige do espectador uma vivência e seu corpo se torna núcleo estrutural da obra. Aí se verifica a inter-relação espectador-obra e sua subjetividade nessa vivência” (Melo, 2012, p. 67). Este exercício permite a conexão entre indivíduo e coletivo, desenvolvendo relações sociais, que não exigem um conhecimento específico do campo artístico. “Estas [conexões] ocorrem de forma menos mediada e mais espontânea, ao deslocar o objeto artístico para o espaço público, ao ar livre, sugerindo lugares que sejam livres à participação e invenção de uma criação que se concretiza como coletiva”. (Corrêa & Oliveira, 2016, p. 259). Bourriaud também defende que o conceito de estética relacional não passa simplesmente pelo convívio, mas pelo processo, pelo resultado dessa interação, refletindo um comportamento coletivo. Mas a visão de Bourriaud sobre as redes artísticas visa apenas meios artísticos privilegiados, num ambiente elitista. Ainda nos anos 60 Oiticica desenvolveu o pensamento sobre a arte relacional, que implicava a inclusão de todos os extratos sociais da população, numa obra artística cívica: “trata-se da procura de “totalidades ambientais” que seriam criadas e exploradas em todas as suas ordens, desde o infinitamente pequeno até ao espaço arquitetónico, urbano, etc.” (Oiticica, 2011, p. 68). Ambos assumem uma relação direta entre espectador e obra. Freitas aborda este assunto no âmbito do problema da obra no espaço e no tempo, como “vocalização à reinserção da ‘arte’ na ‘vida’ “à referida “vivência mágica” do espectador. (Freitas, 2013, p. 48)

Hélio Oiticica na sua obra Parangolés altera a função do artista naquilo que é a obra de arte, o artista deixa como função primordial a sua função de criador para passar a ser o vínculo da relação entre a arte e o cidadão implicado na criação da obra e em que o fruidor passa a ser participante, afirmando a conexão da arte com a vida e a conexão entre a prática e a matéria. Ele manifesta assim a sua intenção poética que extravasa as formas tradicionais de arte.

A cor é um elemento principal na sua obra. Para ele, a cor não é só um elemento, mas passa a ser estrutura da obra. A matéria deixa de ser um suporte, para ser o “mundo real” (Corrêa & Oliveira, 2016, p. 266). Assim a vida é arte e vice-versa.

50 anos mais tarde, A 27ª Bienal de São Paulo (2006), um evento internacional importante assumiu a missão de enquadrar criticamente estas teorias: a produção nacional brasileira

dos anos 1960-70 e o conceito de estética relacional que Bourriaud desenvolveu na década de 90 a nível europeu. A 27ª Bienal de S. Paulo assumiu também como pioneiro o contexto brasileiro desta poética que ainda produz reflexão na arte contemporânea. Todo o conteúdo desta poética foi abordado na forma de uma exposição através do projeto de curadoria de Lisette Lagnado que pretendeu evidenciar o evento como “espaço de trocas e com intenção de maximizar a aproximação entre arte e público” (Corrêa & Oliveira, 2016, p. 269)

O que pretendo expor neste subcapítulo é que esta triangulação – o exercício de Oitica, o conceito de Bourriaud e a 27ª Bienal de São Paulo – são um registo atemporal, uma prática do fazer artístico que nos permite sair do limite dos museus, galerias e espaços físicos para a dimensão da vivência, detentor de sentidos, relações e ligações. “As ligações e as relações entre arte e vida permitem uma expansão poética para o artista e aproximam fisicamente a arte do público.” (Corrêa & Oliveira, 2016, p. 277)

2.4. O relacionamento com a cidade

“Nós somos propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, nós não existimos. Chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação. Nós somos propositores e não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora”. (Clark, 1968)

Lygia Clark com esta afirmação desperta e direciona a importância do pensamento que vive e perdura na ação, a proposta de diálogo (em vez do observar) sobre a obra de arte. Com este raciocínio, desvaloriza a obra de arte que perdura do passado e aquela que pode perdurar no futuro.

Os conceitos de Bourriaud e de Lygia Clark priorizam as relações humanas e interações sociais na experiência da arte, concentram a sua abordagem naquilo que são as relações construídas e exploradas com a ferramenta, que é a arte.

Nicolas Bourriaud fala da cidade como um espaço de “encontro furtivo”. Ele refere que “a cidade permitiu e generalizou a experiência da proximidade: ela é o símbolo tangível e o quadro histórico do estado de sociedade, esse “estado de encontro fortuito imposto aos homens”, cita Althusser (Bourriaud, 2009, p. 7). Neste sentido, falar de cidade é falar de experiência, de corpo a corpo.

“Quando falamos de relação, falamos de corpo, e o corpo como mídia, no sentido de meio de comunicação. “Sabe-se hoje que o corpo é objeto da comunicação atravessado por uma rede de informações. Somos o resultado contínuo deste processo por meio de nossa inserção nele, pois funcionamos como mídia com o

intuito de refazer leituras da informação exterior, a fim de comunicar.” (Porto, 2015, p. 97)

Quando falamos de arte relacional também falamos de corpo. O corpo é o primeiro espaço a ser habitado. A partir das relações, a partir da apropriação transformamos o espaço em lugar.

Bourriaud (2009) fala-nos de uma arte que acontece enquanto “interstício social”, termo utilizado por Marx, e em que define que um espaço de relações humanas cria possibilidades de troca. Bourriaud define o interstício social como criador de espaços livres e gerador de um ritmo contrário ao ritmo das ações quotidianas, favorecendo um intercâmbio humano. Neste contexto defende que a arte contemporânea, quando investe e problematiza a esfera das relações, cumpre o seu papel político. E ao investir nas relações, invertemos a ideia de espetáculo para a ideia de acontecimento, no sentido de coletividades ou outros graus de participação.

2.5. As relações no contexto escolar: a arte, o cidadão e o intervalo

“A escola é entendida como um local onde existe espírito de companheirismo e actividades partilhadas, mas, se a sua vida social não representa ou tipifica a do mundo existente para além das paredes da escola, transforma-se num mosteiro”. (Dewey, 1916)

A educação social deveria funcionar como motivador da conexão entre arte e cidadão, pelo seu lado mais humano e de vivência. Como inspira Dewey (1916), a cidade tem de ser um complemento daquilo que é a escola. As duas têm de estar interligadas e relacionar-se, enquanto a escola se alia à educação artística e a cidade funciona como promotora da educação social. Como professores, precisamos trabalhar com as potencialidades da arte: a representatividade, a expressividade, a liberdade, a dinâmica de grupo, as relações de afeto, a experiência e a vivência. Desta conexão entre arte e cidadãos, indivíduos, artistas e fruidores surge o conceito de “arte relacional”. “A arte é o lugar de produção de uma socialidade específica: resta ver qual é o estatuto desse espaço no conjunto dos “estados de encontro fortuito” propostos pela Cidade.” (Bourriaud, 2009, p. 20)

A “arte relacional”, como proposta de relação entre a obra e o espetador, pode promover relações inter-humanas, não como objeto de arte criado no âmbito da educação artística, mas como uma forma de educação social, dentro e fora da sala de aula.

Arte + público + social = relacional.

“É necessário, em nossa época, criar novos gestos com o objetivo de produzir novos meios de mensagens, ações gestuais/sonoras diferenciadas, uma nova relação com

as técnicas artísticas que deveremos re-aprender. O corpo possui certas habilidades e está ligado, portanto, ao raciocínio, às emoções, sensações, impressões e ao desenvolvimento de linguagens”. (Porto, 2015, p. 97)

“As artes performativas assentam num conceito difuso que parece encerrar a mediação da interpretação entre criação e realização da obra. O surgimento do “intérprete” (...) parece resultar de algo que pode ser visto como a disjunção entre as artes individuais (em que o autor solitário concebe e realiza a obra: pintura, poema, etc.) e artes colectivas (onde o autor cria um projecto de obra que outros, em grupo, concretizam). Aqui intercala-se, entre criador e mensagem final, a necessidade de uma metalinguagem de suporte onde seja formulado o “projecto””. (Barbosa, 2002, pp. 34-35)

Nicolas Bourriaud privilegia a Estética Relacional, de importância para a compreensão das “artes performativas, coletivas e conectivas, por vezes subjacente à arte pública” (Andrade & Remesar, 2010, p. 52). Para Andrade 2010, “a arte relacional articula as pessoas, as pessoas e as obras, as obras e o seu espaço ambiental”.

Se propusermos que a educação artística saia da sala de aula e entre no espaço fora da sala de aula, podemos pensar numa obra coletiva que pode promover interações humanas e reflexões: entre o aluno artista e o aluno espectador e os demais espectadores fortuitos da experiência, possíveis transeuntes do espaço público.

“Não podemos também esquecer que a arte opera no domínio das representações. Por tudo isto, e porque a arte é também uma arena de gosto e afetos, importa relembrar que A/ arte (com letra grande ou letra pequena) não é universal, não serve narrativas nem abrangentes nem absolutas, mas, seja, em que território opere, a arte reflete sempre sobre a posição do indivíduo no social, e esta consciência, provavelmente de forma mais aguda nas formas artísticas que privilegiam o processo em vez do resultado, o efêmero em vez do permanente, é acima de tudo uma consciência crítica.” (Pinheiro, 2005, p. 76)

De acordo com Cruz (2005, p. 11) a “arte pública propõe-se exprimir identidade, desde a criação de uma crítica social, à produção de arte como instrumento da mudança”.

Andrade (2010) acrescenta “a arte pública poderá emergir como um poderoso pretexto para o exercício da cidadania cultural, em conexão íntima com a cidadania política.” (Andrade & Remesar, 2010, p. 15). Neste sentido seria vantajoso promover projetos que se incluem “em sistemas de democracia participativa, contemplando as diversas vozes presentes” (Madeira & Gariso, 2016, p. 7) assumindo o papel fundamental da participação e arte comunitária. A estratégia participativa é uma condição para uma arte que se quer realmente pública (Abreu, 2005); (Deutsche, 1996)

“Apesar da sua indefinição relativa, o certo é que as práticas institucionais e não institucionais de arte pública de se multiplicaram de modo exponencial nos últimos

anos. Institucionalmente, por causa da redefinição do espaço do museu que, cada vez mais, tenta realizar o seu sentido fora dos limites do “contentor físico” do museu – por seu lado cada mais vinculado, como obra emblemática, às actuações do star system da arquitectura – entroncando com uma realidade exterior na qual procura disseminar alguns dos conceitos presentes na arte contemporânea, como seria o da arte relacional” ou “arte política”. (Andrade & Remesar, 2010, p. 7 e 8)

Sair do “contentor físico do museu” que neste caso significa sair da sala de aula - que se assemelha também a um “contentor” de ideias - permite criar novas relações e experiências, criar um espaço relacional que se pode transformar em lugar de afeto e de relação. “Para resistir à uniformização decorrente da formatação social, e a partir do conhecimento íntimo da estrutura do pensamento e métodos dos artistas, Bourriaud defende uma estética do encontro, do inter-humano, da proximidade”. (Andrade & Remesar, 2010, p. 39)

Torna-se relevante encontrar ferramentas que envolvam os alunos na comunidade, inserindo o diálogo e a intervenção em redor de problemas sociais. Os projetos artísticos colaborativos podem proporcionar o relacionamento e a compreensão entre diferentes grupos sociais. As habilidades de comunicação, trabalho em equipa e empatia, em que se aprende a respeitar os pontos de vistas diversos, podem desenvolver as habilidades sociais de todos. A participação ativa, através de uma abordagem prática e experimental que é fornecida pela educação artística permite que os alunos explorem questões sociais e interpessoais através de uma aprendizagem experimental.

É importante incluir no processo educativo no campo das artes a oportunidade de proporcionar relacionamento. “As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas.” (Eisner, 2008, p. 10). É fundamental perceber o relacionamento não só no fazer arte, mas o relacionar com a cidade, aplicando o conceito de arte relacional não só na rede dos artistas, mas ampliá-la para a rede, que é a cidade, fazendo a conexão com a cidade, numa forma de extensão.

Poderá a arte relacional no contexto educacional e cívico ser uma ferramenta valiosa para promover a colaboração, a compreensão mútua e a interação ativa, tanto na sala de aula, como na sociedade em geral, e na cidade?

Capítulo III – Aprender a conhecer: A Arte Pública

Será que deslocar o objeto artístico para o espaço público ao ar livre, sugerindo a participação livre dos alunos e a invenção de uma criação coletiva, criando um corpo social, pode desenvolver o espírito cívico? Neste capítulo pretende-se responder a esta questão.

Aprender a conhecer, é um dos quatro pilares da educação, que se centra no desenvolvimento do conhecimento, fomentando a curiosidade, a pesquisa, o pensamento crítico e a habilidade de aprender durante toda a vida. A ideia de trazer o aprender a conhecer para o contexto da Arte Pública pode-se concretizar durante a sala de aula num exercício de interpretar o mundo à nossa volta de uma forma crítica. Por meio de reflexão, proporciona aos alunos a capacidade de se adaptar às mudanças e participarem significativamente para a coesão da sociedade.

O contacto com o exterior, com o público, com a comunidade pode ser visto como uma ferramenta para educar, que ao mesmo tempo inspira e envolve os indivíduos. O contacto com o espaço público e com a cidade tem como objetivo despertar o interesse pela arte e por todo o processo criativo. A cidade pode ser promotora do contacto efetivo entre realidades, possibilitando abordar questões sociais, no intuito de provocar discussões e sensibilizar para os problemas atuais. Sendo que esta se apresenta acessível a todos, de uma forma linear, potencializa o acesso livre e democrático à arte. O apropriar da cidade pode enriquecer as experiências de aprendizagem fora da sala de aula, assim como uma forma de manifestação e expressão de ideias e sentimentos coletivos, promove o diálogo e a reflexão.

A apropriação de murais é um meio de intervenção visual, pois comunica algo a outro, e é um meio de expressão da individualidade perante a comunidade. Um meio que dá a possibilidade de se fazer ouvir de forma imediata e “... devido ao uso do papel, do telefone e dos ecrãs, por vezes é nos difícil imaginar a importância que a parede teve como meio de comunicação.” (Stahl, 2009, p. 15). Neste sentido e de acordo com o decorrer da PES, da observação e resposta dos alunos, orienta-se no sentido de deixar de lado a tecnologia e recorrer à street Art que foi usada “como forma de atuação espontânea” (Stahl, 2009, p. 74) como forma espontânea de dar continuidade à atividade. Os murais como elo de relacionamento entre a escola e a cidade, criando a possibilidade de experimentação. O mural realizado identifica-se como um - *statement* - uma declaração identitária perante a comunidade, permitindo a expressão artística perante a cidade. Esta atividade pode desenvolver um enriquecimento mental e pessoal pois permite um relacionamento com o

outro, logo aprendemos algo (Dewey J. , 1916, p. 117), o autor afirma ainda que “as oportunidades para as atividades em conjunto, nas quais os instruídos participem, de forma a adquirirem um *sentido social* das suas próprias capacidades e dos materiais e ferramentas que utilizam” torna-se uma “absoluta eficiência”. (Dewey J. , 1916, p. 51)

Retomando neste contexto à hipótese teórica de que a atividade artística conjunta de relacionamento experimental com a cidade pode estimular o desenvolvimento do espírito cívico?

Neste sentido, a apropriação e a criação de um mural colaborativo envolve os alunos potenciando o trabalho em equipa, refletindo a sua imagem perante o outro de um ponto de vista artístico. Por outro lado, de um ponto de vista cívico, a arte urbana, em que existe a apropriação de uma parede e a sua transformação num mural identitário, surge como revitalização de uma área, tornando-a presente perante a comunidade. Esta presença gera vida nova e contribui para o envolvimento de todos, podendo promover reflexões e estimulando diálogos e participação ativa na comunidade.

Poderemos ver a arte urbana no contexto escolar como enriquecedora da experiência dos alunos, mas também como uma oportunidade de estreitar o sentido social de toda a comunidade escolar, promovendo um palco para a expressão, diálogo e reflexão.

“A rua, neste contexto, é refúgio seguro para o desenvolvimento de uma série de redes sociais, de afeto e de solidariedade entre pessoas”, (Campos & Câmara, 2019, p.23) Aqui o sentido de afeto é entendido como o trabalhar vivências comunitárias – o dia a dia – a sociabilidade. Como o espaço que promove o convívio, o desenvolvimento de relações e de muitas trocas.

“Mas aquilo que diferencia o espaço público do espaço privado é que aquele é, por definição, um território aberto. Enquanto no segundo o acesso é regulado pelo seu proprietário, o primeiro é, teoricamente, de todos, sendo um espaço aberto à diferença.” (Campos & Câmara, 2019, p.24)

O lugar é construído pelas pessoas, pelas vivências senão “é apenas um deserto” (Campos & Câmara, 2019, p.24). É um espaço de comunicação em várias vertentes, de indivíduo para indivíduo, de encontro entre vários indivíduos, entre amigos, vizinhos e conhecidos, assim como desconhecidos. Deveria ser percebido como um espaço democrático, um campo de diferentes realidades, diferentes maneiras de ver e sentir o mundo, tornando-se num fantástico espaço de troca e diálogo. O espaço comunitário define-se como aquele que se destina a responder a um propósito social. Neste espaço comunitário a arte manifesta-se como parte integrante da cidade, a própria cidade assume-se como a “obra de arte” (Marques, 2019, p. 137), evidenciando que a arte e a cidade adotam a mesma identidade

(idem). O espaço público é “o espaço principal de urbanismo, da cultura urbana e da cidadania” (Marques, 2019, p. 141), onde as pessoas, bens e informação se deslocam e transformam.

“A relação que estabelecemos com os lugares não é apenas funcional, mas também emocional e afetiva. Os lugares estão peçados de memórias, evocam situações e emoções, agradáveis e desagradáveis. Deste modo, uma cidade é também composta por um mapa emocional que corresponde às nossas experiências no espaço urbano.” (Campos & Câmara, 2019, p.33)

3.1. Conceito arte pública: espaço público, espaço de comunicação, espaço de democratização.

“A definição de termo arte pública não é simples, mas pode traduzir-se, no seu sentido mais lato, como as obras artísticas localizadas ou criadas no espaço público, e, portanto, universalmente acessíveis” (Brandão, 2002, p. 27). Tal como o autor refere, existe a dificuldade em definir o termo arte pública. Muitos são os autores que partilham do mesmo sentimento. A arte pública pode ser vista como “o conjunto de artefactos de características eminentemente estéticas que mobilam o espaço público” (Brandão & Remesar, 2004, p. 253). Por outro lado, numa visão mais cívica, a arte pública pode ser encarada como “espaço público enquanto território tendencialmente aberto e democrático, onde se cruzam pessoas e comunidades de diferentes características”. (Campos & Câmara, 2019).

O conceito de arte pública surge no final do século XIX compreendido maioritariamente no âmbito do património, assumindo o seu potencial no campo simbólico e de construção da identidade de um local. Mas na década de 60 do século XX, reaparece com uma postura diferente, gradualmente a arte pública deixa de ser só “a escultura de carácter monumental” e a forma de pensar o Espaço público começa a mudar. Os artistas demonstram interesse em sair do espaço convencional da arte, do museu, numa perspetiva de explorações de novos meios de intervenção e criação, nomeadamente no espaço público, e nos anos 70 dá-se também a apropriação do espaço natural, como lugar de criação dos artistas de Land Art.

Arte e Público

Estes dois termos reúnem dois universos. A arte no espaço público não passa somente pela mudança de localização da obra de arte, porque não podemos deixar de considerar Arte Pública aquela que está no Museu. O museu tem um carácter público e serve toda a comunidade. A arte pública pode ser definida como “um conjunto de políticas urbanas, que integram diversas práticas artísticas nos diversos processos de “fazer cidade” (Remesar &

Silva, 2019, p. 76). A arte pública anda de mão dada com a “vida democrática e o exercício de cidadania” (Andrade, 2019, p. 31) e também assume a função de “objeto de recuperação e manipulação dos cidadãos por parte dos poderes locais, nacionais ou globais” (Andrade, 2019, p. 31).

“Todo o cidadão possui numerosas relações com algumas partes da sua cidade e a sua imagem está impregnada de memórias e significações. Os elementos móveis de uma cidade, especialmente as pessoas e as suas actividades, são tão importantes como as suas partes físicas e imóveis. Não somos apenas observadores deste espetáculo, mas sim uma parte activa dele, participando com os outros num mesmo placo.” (Lynch, 1960, p. 12)

No contexto aqui apresentado interessa focar não propriamente naquilo que é a arte pública, mas naquilo que a arte pública pode disseminar e pode promover no contexto da escola e da sociedade. Usar a arte pública como recurso educativo da educação artística permitindo a construção de novos significados e a evolução da humanidade. Potenciando a obra de arte como criadora de uma nova realidade. De uma forma simples e objetiva e como grande transformação podemos assumir que a arte deixou de ter a função de representar a realidade e passou a criar realidade. (Benjamin, 1992).

Queria evocar os seguintes momentos significativos de arte pública.

Identifica-se, nos anos 50, um primeiro momento de arte pública que restringia a sua presença a peças de escultura pública associada a funções comemorativas e ornamentais. Entretanto surge o conceito de “praça corporativa”, em que arte pública que se assumia na verticalidade da escultura passa para horizontalidade do chão da cidade e ao mesmo tempo perde a plenitude de função comemorativa, passando a incluir movimentos artísticos, abrindo espaço e lugar para a arte contemporânea se instalar como qualificação dos espaços públicos e coletivos. (Andrade, 2019, p. 92)

Nos anos 70, identifica-se um segundo momento, as cidades começam a desenvolver políticas para os espaços verdes, incorporando na cidade jardins, parques e novos espaços para os cidadãos (Andrade, 2019, p. 93). Land Art manifesta-se também nesta fase.

Um terceiro momento, nos anos 80, a arte pública assume o papel de desenvolver economicamente e socialmente a cidade. Um exemplo em Portugal seria o programa de Arte Pública da Expo de Lisboa, em 1998 (Andrade, 2019, p. 97).

Relativamente à paisagem, ambiente e ecologia, evidencia-se um quarto momento, em que se conjuga os aspetos físicos-naturais com os aspetos sociais, criando uma paisagem integral em que evidencia a memória como a sua raiz (aspeto físico-natural) com a sustentabilidade como auge (aspeto social), assumindo que as valências físico-naturais são

conjugadas com as valências sociais. (Andrade, 2019, p. 103). Esta preocupação interventiva começa a assumir “uma grande responsabilidade social dos atores da regeneração urbana e essa responsabilidade deve acompanhar as ações políticas ou técnicas” (Andrade, 2019, p. 104)

Como é que a arte pública consegue agregar duas realidades à partida distintas, se a arte desde sempre esteve ligada a um mundo “elitizado” e o público ligado a um mundo “democrático” (Senie & Sally, 1992, p. 3). Público significa o que está do lado de fora das paredes, enquanto o museu é um espaço público pelo seu serviço cultural. Buren (1997, pp. 4, 82) afirma: “Se apenas o local é o único fator “público”, por que a arte dos museus não possui também este rótulo?” “Talvez a explicação para esta controvérsia seja a de que a união destas palavras se configure de forma tão “problemática” porque o termo foi cunhado justamente no século em que a “arte” e “público” não se “juntam facilmente” (Miles, 1997, p. 85)

No âmbito do trabalho desenvolvido neste relatório, e do meu entendimento e direcionamento, como aspirante a professora, artista e cidadã, neste fio condutor, a arte pública não é a mesma coisa que a arte em espaço público. Entendendo a arte pública, por aquela que trata questões públicas, por aquela que se encontra no espaço público e por aquela que se envolve com o “público”.

Arte em espaço público

Nos anos 60 os museus e galerias começam a ceder a sua posição de primazia como lugar de exposição de arte para as áreas urbanas. Neste momento as esculturas começam também a perder o monopólio da arte no espaço público. O lugar passa a ser o campo de ação dos vários grupos sociais que o habitam, em que a obra de arte é um facto com presença política, em determinado território. Desta forma, o que separa a arte do público torna-se mais curto, assim como arte e vida.

Nos anos 70, a repercussão da performance e arte feminista foram preponderantes para a arte pública. Nesta fase introduziram-se visões sociais através de histórias pessoais. O novo género de arte pública emerge, com novos objetivos definidos, tais como, promover a consciencialização, promover o diálogo e transformar a cultura. Assim, passou também do individual para o coletivo.

Nos anos 80 um grande número de artistas começou a trabalhar no espaço público, ainda por meios de comunicação próprios da cultura atual, como Jenny Holzer e Barbara Kruger.

Como resposta coletiva ao sistema e inquietações, surgem grupos como Guerrilla Girls (1985) e o Group Material (1979).

Nos anos 90 a arte pública identifica a lacuna entre arte e audiência. Identificando um novo género de arte pública, ou seja, “uma prática onde a relação estabelecida entre os artistas e audiência ocupa o lugar, sem o substituir, do objeto que habitualmente enchia o espaço entre ambos, dando-se a transição de um modelo de autoria individual a um de relação coletiva” (Cruz, 2005, p. 11)

O espaço físico considerado como sítio, através da arte pública é transformado em lugar a partir do momento em que é vivido. O artista possibilita assim com a sua obra a experiência de um sítio, e uma reapropriação desse sítio pelas pessoas que o tornarão num lugar, através de obras “inclusivas, de colaboração, que ouça, partilhe, canalize”, (Cruz, 2005, p. 11) e em que o resultado desse processo, esse novo produto seja da coautoria da comunidade. Esta dinâmica foi aceite dentro da corrente dominante da arte contemporânea, e arte pública foi reconhecida.

Arte Legítima e Arte Ilegítima

Dentro do conceito de Arte pública, introduzo agora dois novos termos, arte legítima e arte deslegitimada. A Arte legítima é caracterizada por obras residentes no espaço público e de acesso gratuito da cidade, como as esculturas de exterior nas praças e paisagens, os murais em átrios, esta arte surge de um “esforço conjunto de artistas, das comunidades, e dos seus compiladores e difusores.” (Andrade, 2010, p.52). A arte deslegitimada, é considerada a arte pública marginal, essencialmente caracterizada pelos casos específicos do graffiti e do stencil, definidas como artes urbanas.

A arte legítima, tem um carácter essencialmente político. Peças de ordem pública perduram objetivamente no território, a sua materialidade pretende efetivar a sua presença para todo o sempre. Ao passo que a arte marginal, como o graffiti e a street art assumem um carácter efémero. A arte urbana distancia-se daquilo que é considerado arte pública, quando comumente se associa à escultura e estatuária urbana.

“Os jovens são, geralmente, dos mais criativos e activos neste gesto de apropriação da cidade que contorna o espírito da ordem e da previsibilidade.” (Campos & Câmara, 2019, p. 34). A Arte Urbana, tem como raiz a cidade, localizando-nos em práticas existentes na rua. Neste sentido o conceito Street art, surge muitas vezes como sinónimo de arte urbana, mas de acordo com Campos & Câmara (2019) surgem dois conceitos e não um: Arte urbana e Street Art.. Street art associado aos contextos de rua informais ou ilegais. E Arte Urbana

com uma maior abertura, incluindo galerias, museus e festivais, ou seja, que inclui técnicas e expressões pictóricas associadas ao campo comercial. (Campos & Câmara, 2019, p. 105)

Arte Urbana vs. Arte pública

A “**arte urbana**” foi definida por Andrade como “um conjunto de práticas expressivas que tomam as paredes da cidade para o desenvolvimento de performances de muralismo, com visão tradicional ou derivadas da arte de rua” (Andrade, 2019, p. 105), permitindo oportunidades de desenvolvimento económico e social para as comunidades. Se considerarmos o conceito tradicional de Arte Pública (arte de rotunda e o carácter político) encontramos nos dias de hoje uma Arte pública que está “definindo” e por outro lado, temos a Arte Urbana que está de “boa saúde” (Andrade, 2019, p. 107). A arte urbana adota um estatuto de identidade social urbana em que as práticas criativas de intervenção na cidade se definem e dependem de uma cidadania crítica e criativamente emancipada.

A **arte pública** apresenta-se como uma obra de arte criada para ser exposta em espaços públicos, em resposta à tradicional exposição em galerias de arte ou espaço privado. Estas obras incluem um largo espólio de esculturas, monumentos, murais, instalações, graffiti, performances e qualquer e variada forma de expressão artística. A arte pública apresenta-se também como obra de arte acessível a todos, como veículo de comunicação cultural ou social, ou como meio de promover a reflexão e o diálogo. A arte pública retira à arte o seu carácter elitista, e tem o poder de democratizar a arte para “o” público.

3.2. Graffiti

Grafia é a escrita.

Graffiti denomina-se pelas inscrições feitas em paredes ou muros, nome que remonta ao Império Romano.

Grafismo são traçados de linhas ou curvas do ponto de vista estético.

Dickinson (2014) refere que as aparições destas expressões já identificadas como graffitiis eram comuns em Roma e Pompeia na Antiguidade clássica e também na área do Mediterrâneo antigo.

Em registos historiográficos, as primeiras inscrições feitas em paredes datam de 79 dc. Elas foram encontradas em 1748 na antiga cidade de Pompeia após escavações. As inscrições caracterizaram-se por propaganda eleitoral ou inscrições gerais, que iam desde filosofias de vida ou rabiscos ofensivos e insultuosos.

De acordo com Almeida, Oliveira, & Costa (2008, p.361) o termo graffiti define-se como descrição de um símbolo, uma inscrição gravada ou desenhada num mural e surge pela primeira vez em meados do século XVII, por António Bosio (1575-1629; espeleólogo urbano). (Saavedra, 1999, p. 24)

A década de 1960 regista o aparecimento da primeira cultura juvenil do graffiti americano, sendo uma prática de expressão em grupos de indivíduos e mais tarde uma prática individualizada. Segundo Danysz (2016, pp. 14-15) e Wacławek (2008, p. 2), em meados de 1960, o exercício do graffiti surgiu na Filadélfia, aprofundada em Nova Iorque durante a década de 70, caracterizada na época como uma cidade de cidadãos do mundo e com um ativo centro artístico.

O graffiti parte de uma base política, misturada com uma poética. O movimento cultural de maio de 1968, em Paris desencadeou a inscrição de caráter poético-político nos muros da cidade, prática esta que se expandiu pelo mundo fora, em diferentes contextos, tipos e estilos. As suas características originaram um intenso crescimento em todo o mundo. A sua disseminação e exploração está também associada à globalização do hip-hop, a popularidade desta prática, como resposta ao padrão social e aos bons costumes da camada elitista, e que normalmente era motivada por artistas excluídos e de ambientes desfavorecidos. (Noronha, 2017, p. 41). Por isso o graffiti surge à parte das normas socialmente aceites e estabelecidas pelo sistema da arte institucionalizado.

Ao mesmo tempo que Macdonald (2002, p. 3), define o graffiti como frequentemente associado a uma subcultura juvenil, que tem origem numa natureza revolucionária, as suas manifestações são realizadas no espaço público de forma clandestina transformando-se numa prática ilegal, prática que assenta no desenho e tipografia de palavras, letras ou inscrição do nome do autor, utilizando tintas spray e marcadores. Estes elementos caracterizam esta forma de expressão e alia-se também a um ato de repetição, como postura associa-se à necessidade de provocar ou ridicularizar o poder, convertendo-se com facilidade numa prática artística de reincidência da contemporaneidade. Também Mailer (1974) segue esta linha de pensamento e define como “uma rebelião tribal contra a opressora civilização industrial” e por outros ainda, como “violação, anarquia social, destruição moral, vandalismo puro e simples”.

No final dos anos 1970 Jean-Michel Basquiat, conseguiu evidenciar-se pelas mensagens poéticas, pelos seus “textos pintados” que inscrevia nas paredes dos prédios abandonados em Manhattan. Basquiat foi considerado neo-expressionista e reconhecido como um dos mais significativos artistas do final do século XX. As suas intervenções refletiam as suas preocupações, a sua vivência a nível da exclusão social, os temas variavam entre genocídio, racismo e opressão. A sua primeira grande exposição de graffiti foi realizada em

1975 no “Artist’s Space”, de Nova York, com apresentação de Peter Schjeldahl, mas a consagração veio com a mostra “New York/New Wave” organizada por Diego Cortez, em 1981, no PS 1, um dos principais espaços de vanguarda de Nova York. (Imbroisi & Martins, 2023)

O graffiti recente apresenta-se com uma diversidade de abordagens, estéticas e significados que fundamentam o berço e espírito deste movimento. Richard Lachmann alega que os artistas de graffiti criaram um mundo da arte novo e diferenciado, criando um estilo e estética própria, não subjugado ao mundo institucionalizado da arte. (Becker, 2010). O graffiti nasceu nos guetos, no metro, na rua, viveu em galerias e museus de arte e acabou por se instalar em coleções privadas e espalhando-se por toda uma vivência quotidiana.

As características essencialmente urbanas do graffiti são uma forma de arte contemporânea que se expressa através de pinturas e desenhos realizados em muros e paredes públicas. A sua intenção é de intervir na paisagem da cidade transmitindo ideias e potencializando reflexões. O graffiti torna-se uma forma de comunicação podendo chamá-la de escrita urbana que se instalou no quotidiano, na produção teórica e no mundo da arte contemporânea.

A rápida expansão da prática do graffiti pelo mundo fora, de acordo com Ferro (2016, p. 57), relaciona-se com a sua origem se ter dado num território periférico (Filadélfia, Pensilvânia, EUA), mas que faz a conciliação entre o centro e as margens, identificando novas centralidades urbanas. Isto possibilitou a sua rápida expansão para outras cidades, como Rio de Janeiro, Barcelona e Lisboa. Esta internacionalização e difusão decorreu durante as décadas de 1980 e 90, muito devido à circulação de vídeos, a publicações em revistas, a movimentação de comboios pintados, a viagens, à realização de exposições, ao hip-hop e à exteriorização de informações e de imagens pela internet. (Waclawek, 2008, p. 3)

Consequentemente, a legalidade e ilegalidade faz parte da questão do Graffiti. A prática desta ação no espaço público sem autorização é considerada de transgressão (Campos (2007)). Por outro lado, Gariso (2017) enuncia o lado social, a vontade de se expor e de ser reconhecido, criando uma dualidade entre a marginalidade e o caráter social, e a necessidade de se comunicar com o público.

Nesta tese queria defender o facto que por este caráter social, pode funcionar como um recurso educativo, que pode potenciar o espírito cívico. De certa maneira a marginalidade pode ser olhada pelos nossos alunos de um ponto de vista motivacional, que os pode impulsionar a participar e a comunicar um com o outro.

O graffiti tem duas realidades distintas: um simples rabisco como marcação de território ou grandes murais em espaços devidamente autorizados. Gómez (1993, pp. 634-635) salienta as diferentes motivações dos indivíduos que realizam o graffiti e que gerou duas categorias na expressão do graffiti: graffiti-assinatura e graffiti-artístico. Esta distinção mostra que a intenção criativa dos taggers e dos artistas do graffiti não são idênticas. Campos & Câmara (2018), assume o graffiti como uma forma de comunicação visual, associada a um movimento contemporâneo, mas no entanto, a designação da palavra e seu significado etimológico derivado do grego graphein, significa escrever.

No graffiti, mais uma vez associa-se o mundo artístico ao mundo social, no sentido trabalhado neste relatório – a bilateralidade da educação Artística e Cívica. Os conceitos relacionam-se bastante no contexto do graffiti. As mudanças artísticas originadas pelo graffiti são inseridas no contexto de mudanças sociais, económicas e culturais desde os anos 1960. No decorrer da evolução gradual do graffiti, as manifestações artísticas apresentam também diferenças no que diz respeito à forma como são concretizadas, às técnicas utilizadas, aos materiais, às formas visuais adotadas, à sua acessibilidade, à forma como são recebidas e à comercialização das mesmas. Por isso o compromisso entre os artistas e sociedade determinou a evolução da expansão urbana no mundo da arte a uma escala globalizada.

Como já referido anteriormente, o tema do graffiti chegou a Portugal, por volta da década de 1980 por intermédio da cultura do hip-hop, apesar de se terem registado mensagens políticas no espaço público no decorrer da revolução de abril de 1974. Tal como refere Moore & Cruz (2007, p. 56) que após a queda do Estado Novo, o povo português ficou motivado pelo sentimento de liberdade e que se refletiu nas intervenções políticas em murais, demonstrando deste modo a sua liberdade de expressão.

O primeiro grupo português, denominado pelo termo inglês Crew, Criminal Assassins Crew é originária dos subúrbios de Carcavelos, facto que aconteceu em 1988 e 1989, através dos ensinamentos do francês Kazar. A Crew foi precursora do desenvolvimento do graffiti no país, manifestamente pelas pinturas semelhantes espalhadas pelas cidades europeias, apesar de o intuito do grupo não ser esse, e ser somente uma prática coletiva na zona onde viviam. (Moore & Cruz, 2007, pp. 56-7)

Em 2000, surge a Leg Crew, formada por um conjunto de artistas do concelho de Almada. O grupo investiu no desenvolvimento do estilo e da técnica numa vertente mais artística, com criação de peças que mais tarde se tornaram conhecidas no país. (Moore & Cruz, 2007, pp. 65, 70-71)

A qualidade menos efémera das peças permitiu expandir a criatividade dos artistas e o conceito a um público mais vasto, sendo realizadas várias exposições dentro deste conceito. As manifestações inicialmente realizadas de forma ilegal em muros da cidade passam a ser realizadas em telas e expostas em exposições de arte.

Neste contexto de evolução, as autarquias também têm assumido um papel importante e ativo no desenvolvimento da arte urbana enquanto arte pública (Campos & Barbio, 2021). A câmara municipal de Lisboa criou em 2008, a Galeria de Arte Urbana, assumindo como vantagem a visibilidade da arte urbana como revitalização e enobrecimento do espaço público da cidade, evidenciando assim o poder destas expressões ao nível paisagístico, comunitário, simbólico e económico.

3.3. Muralismo

Na atualidade o muralismo assume um papel marcante na imagem da cidade, originário de muitos movimentos e tradições. Algum tipo de muralismo pode ser incluído dentro da temática do graffiti, mas também se assume isoladamente, com as suas características próprias. No muralismo conseguimos recuar aos primórdios da expressão artística, recuando à arte rupestre, produzida em grutas. “No limite, pode arremessar a inscrição de um tag para o momento da primeira mão humana pintada numa rocha” (Campos & Câmara, 2019, p. 78). O muro funciona como suporte que pode ser a base para o graffiti ou para qualquer outra técnica das artes plásticas. Abordo neste sentido dois tipos de muralismo: Muralismo político e muralismo comunitário e cívico.

3.3.1 Muralismo e graffiti político

Deutsche (1996, p. 302) afirma “a ideia de que o espaço público deve ser harmonioso e que a Arte Pública deve contribuir para isso é uma ilusão e falsidade, se a arte pública quer realmente contribuir para uma democracia saudável o espaço público é exatamente o local para demonstrar e resolver conflitos”. Para existir uma democracia saudável tem de existir diálogo, como meio de demonstrar opiniões e solucionar conflitos e neste sentido o espaço público assume na Arte Pública essa característica e como meio de interação entre as várias culturas. Devido a ser habitado por todas elas torna-se permeável a esta contribuição para uma democracia saudável.

A arte pública vista como forma de protesto permite a expressão de interesses e visões no seu todo, tornando-se um poderoso processo de contestação, que consegue ser realizado através de mensagens públicas, publicitárias, políticas ou utilitárias. Para além disso este processo implica um aumento das possibilidades de participação dos cidadãos na construção de novas formas de viver em comunidade.

No geral a Arte pública pretende “incitar o diálogo entre os cidadãos acerca de assuntos que dizem respeito a todos”, e no particular passando pelo “valor da arte na sociedade atual, a reivindicação do espaço público ou ainda a relevância e efetividade da democracia representativa na nossa sociedade”. (Cruz, 2005, p. 16)

Suzanne Lacy em 1994, inseriu um termo importante no âmbito da arte pública, “new genre public art” (novo género de arte pública). Termo este que assume “este novo género de arte pública como basicamente um ativismo, frequentemente criado fora do contexto institucional, o que leva o artista a forma de compromisso e relacionamento direto com a audiência, enquanto evoca temas políticos e sociais”. (Raposo & Castellano, 2019, p. 9)

Esta forma de protesto está intimamente ligada com manifestações políticas, e o “muro usado como uma das formas mais eficazes de comunicação ideológica” (Campos & Câmara, 2019). O muro como mensageiro político acontece uma vez que o espaço público é espaço de comunicação e meio de interação com os outros. Como exemplo, (Campos & Câmara, 2019) cita Greaney (2002) que refere a utilização do muro por parte do movimento negro, nos EUA: os murais chicanos produzidos pelas comunidades latinas. Os autores citam também (Abaza, 2016) o momento de queda do regime Mubarak, em que os murais espelham as lutas contra as forças policiais, as mortes e os mártires da revolução. Também podemos pensar nos acontecimentos na Turquia, em que o espaço público foi palco de vários slogans direcionados aos políticos.

“as palavras e as imagens produzidas informalmente no espaço público podem assumir diferentes funções de índole política, incentivando oposição, revolta, mobilização e participação ou, simplesmente, informando ou narrando situações diversas.” (Campos & Câmara, 2019, p. 82).

No panorama português iniciamos a nossa abordagem com base no “mural político” com a apropriação das ruas como palco central de comunicação política, nomeadamente nos períodos pós 25 de abril de 1974.

Estes murais políticos são identificados como a manifestação de uma vontade de comunicar através de diferentes posturas, escritos e slogans. Os murais pictóricos que surgiram foram de grande complexidade e riqueza visual e ganharam destaque em períodos que requerem maior intervenção cívica e política. O período pós-revolução fica marcado pelo fim das perseguições e censura, dando lugar a uma liberdade de participação cívica.

Muitos destes murais inspiravam-se em murais soviéticos e chineses, em que as técnicas expressivas eram as mesmas. Este tipo de murais eram executados ou coordenados por artistas plásticos. Foram também feitos murais mais rudimentares, a nível técnico, e de carácter ingénuo, que não eram orientados por artistas visuais. Estes murais coexistiam com outro tipo de expressões, como pichações e graffiti. (Campos & Câmara, 2019, pp. 82-83)

Este tipo de manifestação não foi preservado por, na época, não ser reconhecido o seu valor cultural e histórico. Gradualmente estas formas de expressão foram substituídas por outro tipo de comunicação política ligado ao avanço tecnológico, nomeadamente a comunicação feita através dos media (televisão e rádio) e também através de outros suportes urbanos (cartazes e outdoors). De outro ponto de vista, sendo um meio de desenvolvimento pós-revolução, estes murais ficaram sempre associados a uma manifestação de esquerda, e de certo modo, hoje existe uma intenção de resgate destes murais por parte dos movimentos de esquerda. Os murais revolucionários, na década de '80 e '90, acabaram por perder terreno para o graffiti de inspiração norte-americana, assumindo-se como uma manifestação apolítica.

Em Portugal, este tipo de intervenção volta a emergir. Os muros conquistaram um papel político que se tinha desvanecido, o que se associa à necessidade de participação mais ativa por parte dos cidadãos em contextos de crise e de instabilidade política, como é o caso da que o país passou no ano de 2011, com a presença e intervenção da “troika”.

Nesta altura os murais que surgem são institucionais, assim como informais. Os murais institucionais são desprovidos de preocupação estética, sendo o seu maior interesse o poder das palavras. Os murais informais são representações visuais realizadas segundo várias técnicas (graffiti, stencil e outras formas de expressão). Nas duas situações caracterizam-se pela natureza humorística do assunto, usando a sátira e a ironia para protestar.

“crítica expressa de forma brincalhona é mais difícil de refutar por argumentos racionais. A autoridade e o poder podem derreter-se, à medida que o convite para rirmos uns com os outros apela aos sentimentos humanos e derruba barreiras oficiais. Como tal, o humor constitui certamente uma das “armas dos fracos”. (Hart, 2007, p. 8)

3.3.2. Muralismo comunitário e cívico: quinta do mocho

O muralismo comunitário e cívico resulta de uma interação social entre o artista, cidadãos e comunidade, com o objetivo de reabilitação urbana e de incrementar valor a bairros rejeitados e degradados. Estas intervenções de carácter comunitário e cívico criam uma nova imagem pública do bairro, contrariando a ideia de núcleo fechado de bairro social e promovendo uma nova relação com o exterior.

Considero relevante a inclusão deste tipo de muralismo na pesquisa derivado a todo o seu aporte social e artístico. No panorama português opto por referir a Quinta do Mocho, bairro social que teve o seu início de construção logo após o 25 de Abril, mas que foi interrompido em 1978. Durante os anos 80 e 90, os edifícios começaram a ser ocupados e terminados

pelos próprios ocupantes. Nos anos 90 conseguiram criar-se novos bairros e alojamentos, realojando os habitantes do Bairro, e em que ganha a conotação de zona de vandalismo e crime.

Em 2014, em virtude da 2ª edição do Festival O Bairro i o Mundo, uma produção conjunta da Câmara Municipal de Loures e da associação artística Teatro Inter Bairros para a Inclusão Social e cultura do Otimismo, que se concretizou na Quinta do Mocho, criou-se no Bairro a Galeria de Arte Pública (GAP). A GAP produziu alterações profundas na imagem do Bairro do Mocho, assim como alterações de comportamento por parte dos indivíduos que vivem aquele lugar: práticas de apropriação das habitações sociais, do património comum e do espaço público; o aumento de sentimento de pertença comunitário; a promoção de talentos dos moradores do bairro; o desenvolvimento de atividades interculturais; “a mudança da imagem dos bairros que são notícia sempre pelas piores razões.” (Costa, 2018, p. 74)

Podemos fazer um paralelismo entre o graffiti, como supostamente uma arte marginal e o bairro da Quinta do Mocho como bairro social marginal. A prática artística do graffiti constrói um processo de reabilitação urbano no bairro, retirando-lhe grande parte da conotação marginal que acarretava. Considerando-se que “passou a ser mais falado pela arte urbana do que pela violência, e em diversos *fora* discutem-se as transformações e melhorias que a arte tem induzido na autoestima dos moradores e no aprofundar de um sentido de comunidade.” (Sarmiento, 2020, p. 6)

A Galeria de Arte Pública (GAP) promoveu uma nova Quinta do Mocho e fez com que se tornasse um lugar de destino turístico. Assim as constantes visitas à mesma, permitiu o desenvolvimento a nível social e benefícios para a economia local, o maior afluxo de pessoas ao bairro proporcionou a criação de alguns estabelecimentos comerciais, como café, restaurante e minimercado. Este caso de sucesso, por outro lado, também proporcionou o alargamento das intervenções por parte do município, como por exemplo a criação de uma carreira rodoviária que chega ao centro do Bairro, situação que não acontecia.

Este estudo de caso demonstra que a democratização do consumo de arte, assim como a sua produção é indispensável para a coesão de uma sociedade artística e socialmente evoluída.

A GAP e todo o seu contributo permitiu uma interação total, desde o local ao global, desenvolvendo institucionalmente e o relacional do bairro. Este tipo de intervenção

consegue desenvolver um sentido de comunidade, promovendo uma capacidade de relacionamento e diálogo entre todos os intervenientes. (Campos & Câmara, 2019, p. 136).

A arte urbana não é somente um processo de embelezamento e regeneração urbana, que apenas altera a imagem externa do bairro. A arte urbana demonstrou que pode ser um recurso viável para melhorar a autoestima dos habitantes e o usufruto do espaço público, sendo uma mais valia para a dimensão comunitária da obra de arte.

Assim como vou mostrar na Parte Empírica deste Relatório, trabalhei no processo educativo da PES com um mural comunitário e identitário, como uma forma de relacionar os alunos através da intervenção artística à dimensão social da cidade. Lado a lado tentamos promover o desenvolvimento do nosso espírito cívico.

3.4. A evolução agregadora de Arte Pública: Plataforma Underdogs

“Underdogs é uma plataforma que visa criar espaço no panorama da arte contemporânea para criadores nacionais e estrangeiros ligados a novas linguagens da arte urbana” (Moore, 2010, p. 1). Um dos exemplos em Portugal que desenvolveu esta área e promoveu a arte pública é a plataforma Underdogs, em Lisboa.

No seu conjunto abrangem um programa de arte pública, produção de edições artísticas e o desenvolvimento de projetos artísticos e uma galeria com duas áreas distintas de exposição. O conceito deste espaço é trabalhar com diversos artistas portugueses e internacionais na vertente urbana, ligando e conectando artistas, público e cidade. Promovendo as relações entre artistas e agentes culturais, dentro do contexto do espaço público e privado, sendo o principal objetivo inserir este tipo de arte como experiência do dia a dia, assumindo a sua posição no enquadramento cultural contemporâneo. (Moore, Foessel, & Farto, 2020, p. 3)

A plataforma Underdogs desenvolve um trabalho intramuros nos dois espaços de exposição, o espaço de galeria principal onde expõe os trabalhos de artistas em exposições individuais e coletivas, e o espaço denominado cápsula, mais intimista e reservado para projetos experimentais e pequenas exposições, numa perspetiva transversal de inspiração urbana.

Em paralelo ao espaço de exposição em galeria, são desenvolvidas intervenções nas ruas da cidade. O programa de Arte Pública Underdogs, trabalha na base triangular, artista, cidade e habitantes. As suas intervenções situam-se nas estações de metro, de comboio, fachadas de edificações, edifícios em abandono, murais, avenidas, ruas e travessas.

Um dos projetos que explora o papel da arte na sociedade desenvolvido na PU e que se torna significativo para esta pesquisa, foram os Workshops desenvolvidos com um grupo de organizações locais de solidariedade social. O projeto trabalhou com jovens de quatro comunidades de Lisboa. O projeto reflete a possibilidade de união da sociedade e dos seus

habitantes que desenvolveram a produção de murais de arte pública no Bairro do Rego, Quinta do Loureiro, Curraleira e Perll.

3.5. A arte pública no contexto escolar como ferramenta educativa

Fazer a ligação entre a educação artística e a arte pública pode gerar novas potencialidades nestes dois universos. Os alunos apresentam um conhecimento diminuto relativo à arte, facto este que os impede de ter interesse, vontade e aptidão para desenvolverem os seus trabalhos, assim como para usufruírem da arte na esfera pública. Como foi confirmado durante a observação na PES, são muito poucos os que têm por hábito passear na cidade, quanto mais frequentar museus e galerias. Necessitamos criar ferramentas que motivem os jovens a apreciar, e aprender com a arte urbana. Com a minha proposta da PES, tentei desenvolver uma ação experimental para tornar o aluno num cidadão ativo – em termos artísticos e cívicos, agregando a cidade à escola.

Neste âmbito Gardner (1990) afirma que quando as crianças se encontram em situações naturais, integradas em projetos, têm uma maior facilidade de integrar novos conhecimentos. Com esta abordagem durante a minha prática, tentei tirar partido do significado estético, social, comunicativo e funcional da ação de colocar obras artísticas no espaço público.

Tomo como exemplo o estudo de Núria Franco (2005) sobre a atitude dos cidadãos perante as obras de Arte Pública na cidade de Barcelona. Segundo este estudo a atitude centra-se em três dimensões: a dimensão cognitiva, afetiva e comportamental. A cognitiva pauta-se pelo grau de conhecimento e pensamento que se tem de determinado objeto. A afetiva, refere-se aos sentimentos que são nutridos por determinado objeto. E a comportamental depreende-se com o modo de reagir, à atitude perante um objeto.

Este estudo teórico e prático pretende realmente potencializar o fortalecimento destas três dimensões (cognitiva, afetiva e comportamental), fortalecimento que acontece ao fornecer ferramentas para uma dimensão cognitiva mais alargada, proporcionar a dimensão afetiva e promover a atitude dos jovens.

De acordo com o analisado teoricamente, na PES onde convidei os alunos a sair da sala de aula e trabalhar um mural fora da escola, demonstrou que esta experiência foi vivida como um contexto de liberdade. Esta atividade foi realizada fora do tempo letivo previsto, sem regras de participação. Demonstrou-se que a saída da sala de aula para o espaço urbano pode trazer qualidades e mais valias ao sistema educativo, nomeadamente aquelas que são enunciadas como as principais características da definição de arte urbana. Algumas destas são: assumir as formas estéticas que advém da rua, considerando o espaço físico, social e

simbólico; experimentar e criar fora do espaço fechado da sala de aula, ou circunscrito de um atelier; apropriar o espaço urbano como forma de comunicar de uma forma “democrática”, relacionar-se com a cidade e com os cidadãos, pensar a arte de uma forma efémera.

Na PES assumimos como o principal objetivo não o resultado artístico, mas primordialmente o seu carácter expressivo, num contexto de educação artística mais holística e relacional.

Capítulo IV – Aprender a recomeçar: Arte bruta

Do ponto de vista teórico, a arte bruta vai ser explorada neste capítulo como arte experimental, de expressão livre que pode incentivar a motivação dos nossos alunos. Sendo esteticamente independente de qualquer movimento artístico, afirma-se também como ferramenta de autoconhecimento.

A introdução da arte bruta como metodologia de trabalho pretende possibilitar aos alunos a liberdade de expressão, sem preconceitos, criando distância do fazer “bem” e concentrar no processo e não no produto final.

A arte bruta apresenta-se neste relatório como uma resposta artística de manifestação livre. Assim como tentei mostrar nos capítulos anteriores, a manifestação livre associa-se aos dois conceitos apresentados: arte urbana e arte relacional.

Numa perspetiva de arte menor, antes de falar de arte bruta faz sentido falar de arte popular. Mesmo considerando a “arte popular” e a “arte culta” como diferentes formas de arte, mas que se cruzam e influenciam, as fronteiras entre elas não são tão lineares, nem são tão rígidas, como poderá parecer.

“A sempre acesa discussão entre os conceitos que separam em dois domínios maniqueístas a “arte culta” e a “arte popular”, dicotomia em que se costuma estratificar na produção e no consumo artísticos, acentuada sobretudo com a era dos média e da cultura de massas, carece de ser repensada nas ideias que a mobiliza tanto quanto nos termos que se manifesta.” (Barbosa, 2002, p. 78)

De acordo com Caraça (s.d.), o indivíduo apropria-se do património cultural de uma maneira mais rápida do que o coletivo, vulgarmente denominada sociedade. O autor afirma: “há um retardamento do coletivo em relação ao individual” (idem), evidenciando que esse retardamento não acontece pelo desinteresse do povo pela cultura, nem por incapacidade, mas por questões políticas, que proporcionam uma rivalidade entre os interesses de grupo e os interesses gerais.

A manifestação popular pode ser também entendida como relacional, como aquilo que se dá, aquilo que se revela, pela sua força, pela sua presença.

Neste sentido chegamos à pergunta “do que é a arte?”, colocada por Caraça (s.d.), como “manifestação da vida que é, inseparável das outras manifestações...”. Segundo o autor: “a arte reflete sempre, duma forma mais ou menos vincada, o modo de vida, as preocupações, as correntes de ideias duma civilização e, conseqüentemente, a própria estrutura orgânica do agregado a que essa civilização se refere.” Caraça conclui que “cada forma de vida

social vem ligada uma manifestação particular de arte.”, reforçando mais uma vez o impacto que a arte assume perante a vida social e vice-versa.

Consideramos assim que a arte é um fantástico meio de divulgação de ideias e um extraordinário agregador de sentimentos. Em virtude desta condição aglutinadora consegue ser um importante impulsionador da apropriação do património cultural.

Dando continuidade à exploração sobre a relação entre cultura e arte, destaco o artista francês Jean Dubuffet (1901-1985), que introduziu o conceito de arte bruta na década de 1940 para contextualizar as obras de arte criadas por pessoas autodidatas, e na sua maioria que se situavam à margem da sociedade convencional. Identificada como uma expressão artística com base na pureza e na autenticidade, a arte bruta era realizada por pessoas sem formação artística formal, na maioria artistas marginais, crianças, pacientes psiquiátricos ou indivíduos à margem do circuito artístico tradicional. A arte bruta foi designada de uma arte não influenciada pelas normas culturais, valorizando-se pela espontaneidade e originalidade da criação.

Jean Dubuffet fala-nos de emoção e sentimento, relacionando a arte com a emoção. Em paralelo desvaloriza as obras do passado classificadas sob a alçada da cultura e feitas por um conjunto de letrados, intelectuais, classes que se distinguem das pessoas vulgares, do dito popular.

“Para que o absolvam, o senhor prevaricador não sente já a necessidade de criar uma abadia, mas um museu”. (Dubuffet, 1986, p. 95). Neste sentido Jean Dubuffet aborda o tema da falsa cultura, que se identifica com os interesses do poder político (Estado, Polícia, Ministério da Cultura, Polícia da Cultura), muitas vezes contrárias aos interesses do individual.

“as obras executadas por pessoas intocadas pela cultura artística, obras nas quais a imitação – ao contrário do que ocorre entre os intelectuais – tem pouca ou nenhuma parte para que os seus criadores tirem tudo (temas, escolha dos materiais usados, ritmos, meios de padronização, etc) dos seus próprios recursos e não das convenções da arte clássica ou da arte que está na moda”

(Dubuffet, 1986)

Jean Dubuffet defende que existe uma restrição na definição de aquilo que é considerado arte de qualidade: obras de arte produzidas por uma camada bastante restrita (um conjunto de instruídos com um espírito fútil). Dubuffet pretende excluir as normas desta cultura e inventar novas normas para o crescimento da criação artística, afirmando que “A cultura impede que os ovos germinem”. (Dubuffet, 1986, p. 23)

Anos mais tarde surge um termo equivalente em inglês para o termo Art Brut: “Outsider Art”, lançado em 1972 por Roger Cardinal, um professor de estudos literários e visuais na Universidade de Kent em Canterbury. Ele categorizou o termo como obras criativas produzidas por artistas sem formação académica na área das artes, autodidatas, que não seguem correntes artísticas, mas que seguem o seu sentido de individualidade.

Art Brut e Outsider Art integram trabalhos de artistas com doenças mentais, mas também inclui crianças autistas.

Art Brut e Outsider Art tentam se distanciar das galerias públicas, de instituições de ensino ou qualquer tipo de arte profundamente marcada pela cultura, para se centrar no individualismo sem recurso às normas artísticas. A marca destes conceitos é uma arte de criatividade íntima e intuitiva que é encontrada na essência de cada indivíduo, independentemente da sua formação artística, com uma expressão artística única e autêntica.

Art Brut e Outsider Art são em essência artes terapêuticas, que podem proporcionar o bem-estar emocional, psicológico e físico de um indivíduo, assumindo que a expressão criativa pode contribuir para a exploração das emoções, resolver conflitos internos, aumentar a autoconhecimento e melhorar a autoestima, valorizando mais uma vez o processo criativo em virtude do resultado final de uma obra de arte.

“A doença mental não me incapacita para a pintura. Pinto como se nada se passasse. Trabalho como um verdadeiro possesso, tenho uma fúria surda para trabalhar como nunca. E creio que isto contribui para me tratar.” (Gogh, 2017). Numa das últimas cartas de Vincent Van Gogh ao seu irmão Theo, o mesmo evidencia a coabitação da criatividade e da doença. Ele identifica a arte como processo terapêutico em toda a sua amplitude.

Conclusão do Estudo Teórico

“O clube dos poetas vivos

Fomos à praia escrever um poema. Eu ia à frente e levava a lanterna, porque ainda era noite; eles iam atrás e adivinhavam já a madrugada. Fomos à praia escrever um poema, ali onde a vida corre e a natureza nos molha. Sufocados pela rigidez de todas as Reformas, recusámo-nos a procurar poesia no espaço fechado da sala de aula.

...

Os passos de regresso lembravam a maré cheia e o ritmo daquilo que se repete.

...

O futuro era o poema que vinha dentro de nós, em conchas cavadas na alma. Cheirava a mar e denunciava vestígios de areia através dos corredores compridos e sombrios, cheios de formas e normas, tal como as Reformas sem futuro.

Que importa?
Nós... fomos à praia escrever um poema”

Maria José Balancho,
in Noesis, dezembro de 1991

Na parte teórica e na parte prática desta tese, fiz um exercício de pensar a escola como um ateliê, o conteúdo como método, a sala de aula como espaço de criação, que permite ao aluno confrontar-se com problemas e inovar. A minha preocupação foi contribuir junto com os alunos para o desenvolvimento do pensamento plástico, passando pela consciencialização de conceitos como a democracia e a liberdade, como prática relacional e social. Num contexto de entender os nossos alunos sem uma cultura artística definida, entender como as artes visuais lhes tocam ou não tocam, a minha prática tinha o objetivo de implicar a arte diretamente nas suas vidas de uma forma impactante, “por meio da representação dos seus desejos, das suas fantasias, dos seus desvaneios, desde que lhes acalme as ansiedades e aumente o seu sentido de segurança”. (Hauser, 1978, pag.19)

Concluindo, o meu objetivo foi não só de formar, mas de transformar. Partindo do autoconhecimento, da liberdade de descoberta através de uma arte experimental, tentamos desenvolver o espírito cívico. Neste sentido, criamos na PES trabalhos que se concentrem na passagem de uma mensagem de intenção e não necessariamente de uma imagem visual apelativa.

Os resultados dos trabalhos são de uma expressão nua e crua, acessível. Assim como vou mostrar na seguinte Parte Empírica, os trabalhos feitos cumpriram funções de caráter comunitário e social e não exclusivamente artísticas, potencializando a requalificação territorial, simbólica e identitária do conjunto de alunos. Durante a prática supervisionada tornou-se claro que o papel do professor é de estimular o aluno a pesquisar, inventar, explorar e sobretudo libertar-se do peso do erro.

Assim como tentei fundamentar na Parte Teórica desta tese, o conjunto de ideias e atitudes criativas exploradas, fundamentam uma metodologia pedagógica que não passa diretamente pelo desenho, mas pelo naife. A educação artística foi vista do ponto de vista teórico e prático, como veículo de autoconhecimento, que não segue a estética de um movimento específico, que se enraíza no contexto do aluno, e dá ao aluno a capacidade de fazer parte do processo.

PARTE II – PARTE EMPÍRICA

Capítulo V – Metodologia e Objetivos de Investigação

5.1. Objetivos de Investigação

Das aulas observadas, das minhas reflexões no diário de bordo, das reflexões com a orientadora, entendo como questão primordial que os alunos se afastam da disciplina de educação visual, principalmente porque na sua maioria referem o não saber desenhar. Consequentemente, não se querendo expor, fogem ao medo do fracasso, preferem não experimentar para evitar o erro. Optam por seguir o caminho do que já sabem fazer e não se empenham para conquistar outras soluções. Para a maioria dos alunos a arte está conotada com o saber fazer bem, o belo e a verdade. Importa então desmistificar esta ideia e abrir horizontes.

“Assim, ao falar em “política das artes” projeta-se o quanto a arte se manifesta como um sistema que cria imperativos sobre o que é ou não é obra de arte, sobre o que é ou não é ser um artista. Independentemente de qualidades estéticas ou formais, trata-se de qualidades discursivas, do campo do conhecimento.” (Franco, 2021, p. 17)

Acredito que partindo deste ponto de vista, temos que incentivar os nossos alunos a: refletirem mais sobre si próprios (autoconhecimento, emoções, sentimentos); expressarem-se livremente; libertá-los das amarras pré-concebidas da arte; incutindo-lhes a liberdade e a espontaneidade, proporcionando-lhes uma educação integradora através da arte experimental. O objetivo principal é promover manifestações artísticas que sejam manifestações da sua identidade, para o exterior, para o meio envolvente em que interagem, com a sociedade.

“Mas que sentido teria falar em gótico, barroco, expressionismo, fauvismo, primitivismo, art nouveau, e assim por diante, se o que devemos buscar nessas expressões é o gesto primeiro, é a gênese da criação, que não hesita em sujar as mãos de barro e tinta, em trabalhar com os instrumentos mais rudimentares, em inventar novas técnicas, porque o que importa é transmitir ao mundo a própria mensagem de qualquer maneira, em qualquer suporte? (Zanini ,1981, como citado em Franco, 2021,p.24)

Neste sentido, torna-se um objetivo principal promover as relações inter-humanas através da arte: entre os alunos e a sociedade, entre os alunos e a escola, entre os cidadãos e a cidade.

De uma forma sintética, o meu objetivo pedagógico durante a PES foi responder á seguinte questão: **Como pode a nossa prática artística durante as aulas promover um**

relacionamento experimental com a cidade e estimular o desenvolvimento do espírito cívico?

A resposta a esta questão é o resultado da vivência e da observação de várias situações ocorridas durante a PES. Os seguintes **princípios** definiram a direção a ser tomada na construção e na concretização da unidade didática, nomeadamente:

- A tomada de consciência pelos alunos, de quem são, definindo-se a problemática do autoconhecimento como uma ferramenta importante na sua formação;
- A abordagem de técnicas artísticas diferenciadas e desconhecidas pelos alunos como fator de motivação;
- O recurso a técnicas experimentais, fugindo do “saber desenhar” e ir ao encontro do poder da intenção como meio de promover o interesse pelo trabalho;
- A valorização do processo em detrimento do resultado final;
- A importância da existência de uma relação saudável entre os pares na construção de uma sociedade mais equilibrada;
- A necessidade de promover o encontro, as relações inter-humanas, criar o “uma estética relacional”;
- A importância de transferir a aprendizagem do interior para o exterior, da sala para a rua, do aluno para o cidadão, da escola para a cidade;

A partir destes princípios, surge o foco em **cinco objetivos**, sobre os quais baseei a minha prática e investigação:

- Desenvolver, no campo artístico, exercícios recorrendo a técnicas artísticas simples, mas diferenciadas;
- Promover a consciência emocional e social;
- Proporcionar o relacionamento em várias vertentes, pessoal e experimental, coletivo e cívico, inter-humano e urbano;
- Utilizar o potencial da arte contemporânea para o desenvolvimento de um exercício criativo;
- Promover a reflexão sobre como ligar o espaço físico às relações pretendidas: dentro sala de aula, intervalo e fora da sala de aula – a cidade;

5.2. Metodologia

“A maioria das pessoas associa a palavra pesquisa e actividades substancialmente afastadas da vida quotidiana e levadas a cabo por pessoas extraordinariamente dotadas e de empenho invulgar. É claro que há uma grande dose de verdade neste ponto de vista; contudo, em nossa opinião, este trabalho não se restringe a este tipo de pessoas e pode, na realidade, revelar-se uma experiência estimulante e gratificante para muitos outros com um espírito treinado e inquiridor”.

(Bell, 2008)

Iniciei o meu projeto pedagógico com a expectativa de ser uma experiência estimulante e gratificante, tanto a nível pessoal como profissional, que me permita alcançar os objetivos definidos. Entendi esta pesquisa teórico-prática como uma procura de enriquecimento de conhecimentos, recorrendo a processos metódicos que guiem e possibilitem a descoberta de acontecimentos e ideias não vulgares.

O método definido para esta pesquisa é o de **investigação-ação**, muitas vezes associado ao modelo de **professor-investigador**. Tendo por base a teoria que 'o trabalho não está terminado quando o projeto acaba' (Elliott, 1991) – assumi durante este projeto uma postura de continuidade, através da revisão, da avaliação e melhoramento, assim como refere Elliott (1991):

“A sua finalidade é estimular a capacidade de ajuizar de forma prática em situações concretas, e a validade das teorias ou hipóteses que gera depende não tanto de testes científicos de veracidade, como da sua utilidade na tarefa de ajudar as pessoas a agir de forma mais inteligente e hábil. Na investigação-ação, as teorias não são validadas independentemente e em seguida aplicadas à prática. São validadas através da prática”. (Elliott, 1991)

A investigação-ação é considerada por vários autores como um “processo de investigação em espiral” (Lewis, 1973), participativo e atento.

Utilizei as seguintes técnicas e ferramentas na minha prática de investigação-ação: diário de bordo, observação participante e não participante, entrevistas, questionário sobre áreas de interesse pessoal, e meios audiovisuais (fotografias e vídeos) que permitiram uma investigação controlada e sempre documentada.

De acordo com Latorre (2005), as várias etapas para realizar uma investigação-ação são: planeamento, ação, observação e reflexão. Na minha prática segui as seguintes fases:

Na 1ª fase, ocorreram as aulas observadas, com apoio de pesquisas bibliográficas, consulta de documentos curriculares, lançamento das primeiras questões de partida;

Na 2ª fase foi elaborada a planificação da Unidade Didática;

Na 3ª fase foi implementada a unidade didática;

Na 4ª fase foi realizada a análise dos resultados da investigação.

O processo foi acompanhado por uma reflexão contínua em todas as fases de desenvolvimento, tanto introspetiva, como com os orientadores, colegas e os próprios alunos. Esta reflexão contínua permitiu que o processo fosse evolutivo, com alterações que beneficiaram a investigação e se traduziram em práticas mais conscientes e educativas, conduzindo ao sucesso, com impacto positivo nos alunos.

A bibliografia apresenta-se segundo as normas da American Psychological Association (APA).

Capítulo VI - Prática de Ensino Supervisionada

6.1. Caracterização do contexto de intervenção

Este capítulo introdutório incide sobre a caracterização da Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade (ESAA) onde se concretizou a Prática de Ensino Supervisionada.

6.1.1 Escola Secundária Anselmo de Andrade

A Escola Técnica Anselmo de Andrade foi fundada em 1971 e em 1986/87 passou a funcionar nas atuais instalações com o 3º ciclo e secundário. Em 2007 foi constituído o Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade (AEAA) composto por quatro escolas, a escola sede é - Escola Anselmo de Andrade - e três escolas básicas. A partir desta data a sede passa a funcionar com o 2º ciclo em conjunto com o 3º ciclo e secundário. Posteriormente, o Agrupamento passa a integrar duas unidades de multideficiência, uma a funcionar na escola sede e outra na escola Feliciano Oleiro.

O Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade (AEAA) é constituído atualmente por três estabelecimentos de ensino: a Escola Sede, Escola Básica e Secundária Anselmo de Andrade, a Escola Básica/Jardim de Infância Feliciano Oleiro e a Escola Básica/Jardim de Infância do Pragal. O AEAA abrange alunos no Ensino Básico provenientes dos bairros mais antigos da cidade e das novas artérias circundantes das freguesias de Cova da Piedade e Pragal. No Ensino Secundário a área de residência dos estudantes é mais alargada devido à oferta educativa existente na escola.

A sede do Agrupamento, situa-se na Rua Ramiro Ferrão, em Almada, no concelho de Almada, distrito de Setúbal.

A escola é constituída por 6 blocos identificados por números (1, 2, 3, 4, 5, 6) e um Pavilhão Desportivo e Gimnodesportivo. Cada bloco é composto por 7 a 9 salas, distribuídas pelo R/C e 1º piso. Existem também salas específicas para Educação Visual, Educação Musical, Educação Tecnológica, Olaria/Cerâmica e Laboratórios - FQ e CN -, e Biblioteca.

Aquando da construção da escola foi mantida uma casa já existente no terreno adquirido, que, neste momento, está identificada como Casa Rural, e funciona como espaço de espetáculos, apetrechada com um pequeno palco e anfiteatro.

A escola tem como Centro de recursos: Papelaria; Refeitório; Bar para alunos; Unidade de Apoio Especializado para a Educação a Alunos com Multideficiência; Polivalente; Campo de jogos com relvado sintético; Sala de convívio para os alunos; Zonas diversas no exterior para convívio.

No bloco 1 funcionam a Direção, os Serviços Administrativos, a Biblioteca Escolar, a Sala de professores, a Sala de Diretores de Turma, o Gabinete Médico, o PBX e as instalações sanitárias dos Professores.

A Biblioteca da escola está integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, sendo disponibilizados aos alunos diferentes materiais de apoio e aprendizagem, tais como livros (técnicos, escolares, lazer), revistas, filmes e computadores com acesso à internet.

Os restantes espaços e a maioria das salas de aula comuns estão distribuídos pelos Blocos 2 a 5. O bloco 6 está reservado à Unidade de Apoio Especializado para a Educação a Alunos com Multideficiência e uma sala multiusos.

6.1.2. Projeto Educativo

O Agrupamento assume a sua identidade organizacional tendo por base a trilogia: Missão, Visão e Valores. “Pensar Global, Agir Local para Criar Futuro” é a Missão do Agrupamento e evidencia perante a comunidade a sua visão, comprometendo-se a proporcionar a todos os jovens que por ali passam um crescimento integral e desenvolvimento profissional, assente em 5 valores de ação: respeito, responsabilidade, cooperação, autonomia e empreendedorismo.

A escola identifica seis domínios que se propõem a conquistar para a melhoria contínua da qualidade da prestação do serviço educativo: Liderança e Gestão; Relação do AEAA com a Comunidade Local; Comunicação Interna, Externa e Marketing; Planeamento, Organização e Articulação; Recursos Humanos e Recursos Educativos; Resultados Académicos, Sociais e Literacia Científica e Literacia Digital.

6.1.3. Enquadramento geográfico da escola

É apresentado o enquadramento relativo ao concelho de Almada e à União de Freguesias de Almada, Cova da Piedade, Pragal e Cacilhas, onde se insere o AEAA, com informação retirada do próprio site da instituição, com base no projeto educativo (2021-2024) e no regulamento interno (2018-2022) do agrupamento.

Almada

É sede do município, com uma extensão de 70,21 Km² e 177.400 habitantes em 2021, com uma densidade populacional de 2.525 habitantes por km², dividindo-se em cinco freguesias.

Almada localiza-se na Área Metropolitana de Lisboa com uma área urbana de 13,98 Km² e 88.202 habitantes em 2021, tendo assim uma densidade populacional de 6.309 habitantes por Km², sendo a 10^o maior cidade do país.

União de Freguesias de Almada, Cova da Piedade, Pragal e Cacilhas

Foi constituída em 2013, no âmbito de uma reforma administrativa nacional, pela agregação das antigas freguesias de Almada, Cova da Piedade, Pragal e Cacilhas com sede em Almada.

Através dos censos verificamos que houve uma diminuição da população nos últimos 20 anos. De 2001 para 2011 temos um decréscimo de 10,3% e de 2011 para 2021 um decréscimo de 2,1%.

No intuito de caracterizar melhor esta região a nível escolar, identifica-se, no quadro abaixo, a distribuição da população por grupos etários.

Tabela 1

Distribuição da População por Grupos Etários

Ano	0-14 anos	15-24 anos	25-64 anos	>65 anos
2001	6154	6588	30133	12483
2011	5490	4503	25653	14015
2021	5336	4591	24468	14213

Conclui-se que temos assistido a um aumento da população envelhecida e uma diminuição da população ativa, jovens e crianças ao longo dos últimos 20 anos. No entanto, nos últimos 10 anos esse aumento/diminuição tem sido ligeiro, verificando-se mesmo um aumento do número de jovens dos 15-24 anos.

6.2. A Disciplina da PES – Educação Visual e Artec– 9ºano

Educação visual e Artec – 3º ciclo do Ensino Básico

As Artes Visuais assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais. Assume como principal finalidade o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística,

despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais. (República Portuguesa, 2018)

A disciplina de Educação Visual do 3º ciclo do ensino básico segue o documento curricular de referência do Ministério da Educação que define como base orientadora as Aprendizagens Essenciais em articulação com o perfil dos alunos. Os domínios estruturados pelas aprendizagens essenciais para as artes visuais são três: Apropriação e Reflexão; Interpretação e Comunicação; Experimentação e Criação.

As áreas de competências do Perfil dos Alunos organizam-se em 10 letras:

- A-Linguagens e textos;
- B-Informação e comunicação;
- C-Raciocínio e resolução de problemas;
- D-Pensamento crítico e pensamento criativo;
- E-Relacionamento interpessoal;
- F-Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- G-Bem-estar, saúde e ambiente;
- H-Sensibilidade estética e artística;
- I- Saber científico, técnico e tecnológico;
- J-Consciência e domínio do corpo.

Esta proposta destina-se a criar uma unidade didática para a disciplina de Educação Visual do 3º Ciclo do Ensino Básico, neste caso específico para o 9ºano de escolaridade. Não tendo sido possível promover projetos interdisciplinares pelo contexto encontrado.

A atividade colocada em prática foi realizada de uma forma simples e pouco profunda devido ao contexto onde foi inserida, uma vez que os alunos revelaram encontrar-se num estágio de maturidade inferior ao esperado, sendo que esta foi a primeira vez que foram abordados sobre o tema.

Foram desenvolvidas propostas individuais, em grupo e com a comunidade escolar, com o objetivo de pôr em prática os capítulos enunciados anteriormente.

No início de cada etapa elaboraram-se guiões de cada atividade, nomeadamente o Microsoft PowerPoint (PPT), ficha atividade “na minha pele” e a ficha atividade “performance”, a fim de esclarecer o objetivo do mesmo e as rubricas que ajudaram o aluno, a entender à priori os conteúdos trabalhados. No final do trabalho foi realizada a autoavaliação da unidade didática, a avaliação individual e coletiva. O que proporcionou um momento de reflexão sobre a tarefa.

A abordagem utilizada nesta proposta seguiu as aprendizagens essenciais de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º

6478/2017, 26 de julho, respondendo a temáticas e problemáticas que se pretende investigar na tese.

De acordo com a Direção Geral da Educação (2017) enumera-se o que se pretende que o jovem adquira à saída da escolaridade obrigatória como cidadão:

- “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
- livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
- capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;
- que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;
- apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;
- que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
- que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
- que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.”

Relativamente aos valores, destacam-se:

“A responsabilidade e integridade – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.

Curiosidade, reflexão e inovação – Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.

Cidadania e participação – Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor.

Liberdade – Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.”

Relativamente às competências, destacam-se:

“Pensamento crítico e pensamento criativo: desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem

Relacionamento interpessoal: interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade

Desenvolvimento pessoal e autonomia: estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos;

Sensibilidade estética e artística: valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades.

Consciência e domínio do corpo: ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar.”

De acordo com as aprendizagens essenciais e em articulação com o perfil dos alunos constante no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, enumeram-se algumas estratégias de ensino para atingir os objetivos propostos:

- consciencialização de que o gosto se adquire e desenvolve através da prática sistemática de experiências culturais diversificadas, quer seja no âmbito da fruição, quer da experimentação;
- participar em debates sobre as diferentes imagens, criando circunstâncias para a discussão e argumentação dos seus pontos de vista e dos outros;
- apreciações fundamentadas em relação aos seus trabalhos e aos dos seus pares.
- capacidade de identificar as suas competências e fragilidades e dos materiais que melhor domina para expressar as suas ideias;
- cooperar com os seus pares na partilha de saberes para a superação conjunta de dificuldades nas diversas atividades, nos contextos de sala de aula ou de situações não formais (visitas a museus, atividades de ar livre, espetáculos, entre outras);
- manifestar sentido de comprometimento, respeitando o trabalho individual, a par e de grupo;
- incentivar a partilha de ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros;
- mostrar disponibilidade para estar atento às necessidades dos seus pares e da comunidade, podendo exercitar formas de participação;

- valorizar os saberes do outro, compreendendo as suas intenções e ajudando-o a expressar as suas ideias.

6.3. Caracterização das turmas – 9°C, 9°D e 9°F

A prática supervisionada desenvolveu-se nas turmas 9°C, 9° D e 9° F da disciplina de Educação Visual e Artec.

Considero uma grande mais valia a possibilidade de acompanhar estas três turmas, tendo-me proporcionado um vasto leque de experiências e contextos diferenciados.

As aulas de Educação Visual e Artec foram lecionadas no bloco 3 na D3, a sala específica destinada às disciplinas de Educação Visual. Existem cerca de 34 lugares organizados em 3 e 4 filas de mesas, um quadro branco sobreposto ao quadro de giz, um computador, um retroprojektor, um lavatório, uma mesa de luz, quatro janelas e uma parede com armários de arrumação.

Como pontos negativos destacam-se: facto de os alunos não terem uma mesa para cada um, ou seja, não dispõe de um espaço físico individual para trabalhar e explorar livremente; e a disposição das mesas em fila que dificulta o acesso do professor a alguns alunos.

» Educação Visual e Artec – 9°C

A turma 9°C é constituída por 27 alunos, 11 rapazes e 16 raparigas, entre os 13 e os 17 anos de idade, com uma média de 14 anos de idade; quatro alunos têm nacionalidade brasileira; dez alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (nove têm medidas universais e uma aluna acumula ainda medidas seletivas).

O aproveitamento global da turma foi considerado bom tendo alcançado no final do ano uma média de 3,8 de classificação no conjunto global das disciplinas; quatro alunos terminaram o ano no quadro de excelência; um aluno ficou retido no 9ºano; dezassete alunos transitaram sem negativas e nove alunos transitaram com uma ou duas negativas.

Turma caracterizada por ser uma boa turma em termos de aproveitamento, mas que a nível das artes não responde da mesma forma.

Regra geral, os alunos são pontuais e faltam esporadicamente.

No que diz respeito ao comportamento, a nível global, o mesmo foi considerado adequado, sendo de realçar o comportamento menos positivo e recorrente de um trio de alunos que acaba por desestabilizar a turma e por isso, ser adotada uma postura de mais restritiva pela professora orientadora da PES, são alunos que se dispersam com facilidade, mas que vão realizando as tarefas propostas.

Nesta turma nota-se um interesse dos alunos no resultado final e na obtenção de boas notas, sendo que no final de cada trabalho os alunos apresentam-se mais entusiasmados e receptivos a sugestões.

A nível de competências sociais é uma turma que revela algumas animosidades entre colegas, tendo surgido ao longo das aulas observadas, alguns momentos de tensão com a troca de comentários inadequados para o contexto de sala de aula.

» Educação Visual e Artec – 9ºD

A turma 9ºD é constituída por 29 alunos, 10 rapazes e 19 raparigas, entre os 13 e os 17 anos de idade, com uma média de 14,7 anos de idade; dois alunos têm nacionalidade estrangeira, brasileira e nepalesa; vinte e um alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (vinte têm medidas universais e uma aluna acumula ainda medidas seletivas).

O aproveitamento global da turma foi considerado médio, tendo alcançado no final do ano uma média de 3,4 de classificação no conjunto global das disciplinas; dois alunos terminaram o ano no quadro de excelência; quatro alunos ficaram retidos no 9ºano e três admitidos a exame às disciplinas de Português e Matemática, mas com possibilidade de retenção; oito alunos transitaram sem negativas e catorze alunos transitaram com uma ou duas negativas.

No que diz respeito ao comportamento, o mesmo foi considerado não adequado, sendo uma turma com um comportamento agitado, no geral, que revela falta de interesse pela disciplina. A turma assumiu-se ao longo de todo o ano letivo como uma turma barulhenta e que se dispersa bastante, sobretudo quando a exposição é teórica, observando-se alunos a desenhar, outros a acabar o trabalho anterior e outros ainda com fones nos ouvidos ou a tentar fazer uso do telemóvel.

Em geral, não demonstram grande preocupação na finalização dos trabalhos, sendo que grande parte não entrega os trabalhos atempadamente aproveitando o tempo extra de entrega, que normalmente acontece passado uma semana, ou seja, no início da aula seguinte.

Uma das estratégias implementadas para tentar minimizar a agitação geral foi, no início das aulas, incluir tempo para a agitação acalmar, proporcionando um momento de socialização entre professora e os alunos para depois iniciar a aula com mais atenção por parte dos alunos.

De destacar, positivamente, um conjunto de quatro alunos que respondem muito bem aos estímulos e demonstram interesse permanente na disciplina e na evolução na área das artes.

» Educação Visual e Artec – 9ºF

A turma 9ºF é constituída por 22 alunos, 6 rapazes e 16 raparigas, entre os 13 e os 15 anos de idade, com uma média de 14 anos de idade; um aluno tem nacionalidade brasileira; um aluno ficou retido antes deste ano letivo; sete alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (seis têm medidas universais e um aluno acumula ainda medidas seletivas).

O aproveitamento global foi considerado Bom e a nível de comportamento global foi considerado adequado. O 9ºF alcançou no final do ano uma média de 3,8 de classificação no conjunto global das disciplinas. Três alunas terminaram o ano no quadro de excelência. Um aluno ficou retido no 9ºano e uma aluna admitida a exame às disciplinas de Português e Matemática, mas com possibilidade de retenção. Dezasseis alunos transitaram sem negativas e cinco alunos transitaram com uma ou duas negativas.

Uma turma com um bom comportamento, no geral e com interesse pela disciplina, mais pelo interesse em ter bons resultados na disciplina, do que propriamente o gosto inato pela arte. Identificam-se alguns alunos com desdém pela disciplina e que realizam comentários menos adequados perante a professora. Por outro lado, o bom comportamento poderá estar relacionado com o facto de não se observar um espírito de grupo, de união de conjunto turma, não existindo assim uma grande interação durante o decorrer das aulas.

Em conclusão, considerando a diversidade de amostra podemos identificar algumas características relativas a cada turma: a turma 9ºC em termos comportamentais tem características mais imaturas; o 9ºD é uma turma mais reivindicativa e agitada; 9ºF é uma turma mais calma e que sabe estar em sala de aula.

No total são 77 alunos que, na generalidade, revelam não ser afetuosos entre si nem empáticos. Proveniente deste facto, centrou-se a unidade didática no autoconhecimento, na procura do eu, para se conhecerem e darem a conhecer, na perspetiva de que quanto mais e melhor se conhecerem, melhor se relacionarão com o outro.

6.4. Planificação da Unidade Didática

A proposta apresentada foi faseada, em quatro etapas, o que potenciou momentos de atividade individual e momentos de atividades em grupo - dinâmica entre pares e com a comunidade.

1ª Etapa - 5 sentidos

A primeira etapa é um momento individual em que é proposta uma reflexão sobre quem é cada um dos alunos – o autoconhecimento – em que se pergunta qual a emoção que mais vezes sentem, exprimindo a percepção que cada um tem de si no momento, apelando aos cinco sentidos e permeando assim a reflexão sobre si mesmo.

Na segunda fase desta etapa, cada aluno deveria escolher uma fotografia sua com a expressão que transmita a emoção a trabalhar. Como alternativa e, tendo em consideração o à vontade que cada um tem em trabalhar com a sua própria imagem, é dada a opção de poderem pesquisar uma imagem de outra pessoa que transmita essa emoção e, numa atitude reflexiva é pedido que redijam a palavra correspondente.

2ª Etapa - Na minha pele

A segunda etapa consiste na construção da narrativa visual, passando pela fase de esboços e posterior concretização. O objetivo da narrativa é que todos os elementos e técnicas demonstrem e reflitam a emoção previamente escolhida e sobre a qual foi realizada a reflexão. As técnicas utilizadas foram a colagem, a linogravura e a monotipia.

3ª Etapa - Jornal de Reflexões – padlet

A terceira etapa assume-se como um jornal de reflexões, baseado no trabalho desenvolvido por cada aluno e incentivando a participação dos alunos na construção do mesmo, dando oportunidade à relação dos pares, fora do ambiente da sala de aula. O padlet funciona como uma ferramenta onde os alunos são propostos a realizar três tarefas: colocar as suas pesquisas, partilhar os seus trabalhos e escolher uma forma de expor o trabalho desenvolvido. A participação no Jornal das Reflexões funciona como um meio de interação entre as três turmas através da partilha do trabalho desenvolvido individualmente e uma oportunidade de crescimento com a observação dos trabalhos dos colegas.

4ª Etapa - Mural das Reflexões

Na quarta e última etapa, a proposta é de que os alunos participem livremente e não sejam meros espetadores. A primeira sugestão/ideia consistia em cada turma realizar uma exposição/instalação de arte, mas tal tornou-se inviável, uma vez que os alunos não mostraram o interesse e motivação necessários para o desenvolvimento desta ideia. Optou-

se, então, por dentro daquilo que é a arte contemporânea, sugerir uma performance, em que os alunos realizassem um mural numa das paredes da escola, numa perspectiva de declaração identitária perante a comunidade escolar.

A proposta visa potencializar a reflexão e a comunicação do eu, promovendo a interação com os seus pares e com a comunidade. O objetivo é proporcionar momentos de reflexão e comunicação entre o grupo heterogêneo, enaltecendo as competências sócioemocionais na educação artística, assim como as relações democráticas e o exercício da cidadania. Pretende-se favorecer o contexto de diversidade e formar alunos na igualdade, respeito, solidariedade e paz em que o pensamento crítico e criativo é desenvolvido através das artes visuais.

O intuito da proposta passa também por potencializar o pensar mais, mais imagem, mais imaginação, mais sentimento, mais emoção e mais tato; permitir exprimir o que se sente relativamente ao que se viveu e ao que não se compreendeu; identificar as emoções sentidas e manter a atitude crítica em relação ao que se desenvolveu na aula; melhorar a motivação e a confiança em si mesmo, adotando uma atitude que favoreça o controlo da sua aprendizagem e trabalhando a perceção de que os seus próprios recursos são, muitas vezes, suficientes para ter êxito numa tarefa; estimular o espírito colaborativo entre pares, potenciando novos valores. A proposta teve em conta também o contexto social e pessoal de cada aluno e a heterogeneidade das três turmas, assim como o projeto educativo escolar.

Objetivos da Unidade Didática

As atividades sugeridas têm como objetivo potenciar o espírito cívico, o exercício de cidadania no ambiente escolar, o desenvolvimento de competências sociais interculturais; - através de simulações e reflexões promover aprendizagens úteis que se refletirão em comportamentos sociais adequados, passando sobretudo pelo desenvolvimento de competências empáticas que conduzam ao estabelecimento e manutenção de amizades.

A arte deve ser vista como um meio de desenvolvimento destas competências porque a arte expressa-se, essencialmente sem recurso às palavras, mas com significados que expõem o apreciador à reflexão. Reflexão esta que tem como intenção desenvolver o pensamento crítico e, num contexto escolar, em que os vários alunos podem ser produtores de arte, mas também apreciadores, é possível criar uma reciprocidade, em que o produtor consegue expressar-se e ao mesmo tempo tirar partido da expressão do outro através da sua própria reflexão como apreciador.

Como fundamentado em capítulo próprio, o aluno desenvolve as suas competências quando demonstra pensamentos e ideias através da Arte, constrói novos caminhos, amplia o ver, o ouvir, o sentir, o cheiro e o gosto do e pelo mundo. É importante trabalhar as características físicas, sensoriais, afetivas, cognitivas das crianças e jovens, dentro do contexto escolar, com o objetivo de encontrar significados, entender o pensamento e ampliar os 5 sentidos - visão, audição, tato, paladar e olfato.

Em suma, as atividades propostas pretendem potenciar o crescimento de cada aluno, através da arte, desenvolvendo estratégias de reflexão e comunicação entre os alunos e os seus pares, entre os alunos e a comunidade escolar e entre os alunos e a sociedade, aplicando os conceitos de expressividade, representatividade, liberdade, espontaneidade, criatividade, não diretividade, experiência, vivência, relação de afeto, e dinâmica de grupo.

6.5. Planificação de aula

Em apêndice – Apêndice V

6.6. Material Didático

Foram elaborados vários materiais didáticos, tendo-se iniciado com uma apresentação em PPT (Apêndice III), onde se procurou explicar a temática e as técnicas que iriam ser exploradas ao longo da atividade, assim como os objetivos subjacentes. Material este que teve um carácter evolutivo que foi sendo complementado com informação adicional e adaptado às necessidades demonstradas pelos alunos durante a realização da atividade com o intuito de esclarecer dúvidas.

Foi montado, também, um cavalete com vários exemplos de soluções para ajudar na perceção do objetivo.

Foram apresentados os guiões das atividades, a ficha de atividade do exercício (Apêndice I) e a ficha de atividade sobre a Performance (Apêndice II).

O exercício apresentado pretende trabalhar a narrativa visual com o uso de técnica mista, possibilitando os alunos a experimentarem técnicas desconhecidas, tais como monotipia, linogravura e colagem.

Como estratégia para se conseguir alunos motivados e ir de encontro aos seus interesses, optou-se por recorrer também ao uso das redes sociais, nomeadamente Instagram, sendo

na minha opinião um bom meio de divulgação de arte para os jovens. Verificou-se que alguns alunos passaram, inclusive, a seguir páginas do seu interesse relacionadas com as técnicas, o que os irá manter em contato com o mundo da arte.

Tal como referido anteriormente, recorreu-se também ao uso do *padlet* (Apêndice IV) como ferramenta de organização e metodologia de trabalho, permitindo aos alunos conhecerem o trabalho uns dos outros, mesmo entre as três turmas, fomentando a partilha entre os pares.

6.7. Unidade Didática: na minha pele

Numa perspetiva de alargar horizontes e motivar os alunos com temas desconhecidos por eles até então, decidiu-se abordar a temática da arte contemporânea. A abordagem foi feita dando a conhecer o tema das instalações de arte e incentivando a ideia da intenção e não do “saber desenhar” que muitas vezes afasta os alunos do básico porque na sua maioria não tem qualquer interesse pela área do desenho. Pretendeu-se que a unidade fosse mais experimental do que “bonita” e mais introspetiva do que com resultados fantásticos, considerando que os alunos precisam de experimentar, para se conhecerem e para assim terem voz ativa.

A unidade didática poderia ser realizada na disciplina de Educação Visual ou na disciplina de Artec. Considerando a vertente mais experimental, mais técnica, juntou-se o útil ao agradável e de acordo com as diretrizes da professora orientadora, planeou-se por em prática a unidade didática no 2º semestre na disciplina de Artec, o que permitiu que os alunos desenvolvessem um pouco mais a sua maturidade. Esta proposta de Unidade Didática enquadrou-se em todo o contexto da disciplina, possibilitando assim responder ao programa da mesma, ou seja, um contato mais próximo com a arte contemporânea e com as novas técnicas.

O objetivo desta unidade didática é a criação de uma narrativa visual sobre o tema das emoções, como premissa de desenvolvimento do autoconhecimento, conjugando três técnicas, colagem, linogravura e monotípia. O objetivo final é que a narrativa visual transmita a emoção escolhida através da utilização das técnicas.

Aulas 1 e 2 » **5 sentidos » Reflexão**

A unidade didática começou pela apresentação de um PPT sobre o tema, que continha partes expositivas, figurativas e de interação. Foi usado um cavalete onde se afixaram todas as fases do processo da atividade para maior entendimento dos alunos.

Após a apresentação, foram efetuadas duas questões muito diretas (devido ao grau de maturidade, considerei preponderante ir por um caminho mais simples e direto) para os ajudar a trabalhar o autoconhecimento: - “Como te sentes hoje e agora? Que emoção costumavas sentir mais vezes?”.

A partir daqui deu-se início à reflexão e, para consciencializar desse facto foi entregue uma folha A4, onde se pretendia que o aluno escrevesse a palavra da emoção escolhida e colasse uma fotografia que representasse essa emoção.



Figura 1

Trabalho desenvolvido nas aulas 1 e 2



Aulas 3 e 4 » Na minha pele »Esboços e linogravura

No segundo conjunto de tempos foi entregue aos alunos a folha 2 de esboços e em paralelo, metade dos alunos trabalhou na matriz da “linogravura”.

Idealmente gostaria de ter realizado as tarefas com mais algum tempo, mas considerando a carga horária semanal e os conteúdos do currículo torna-se difícil estender as atividades.

Assim, os alunos com a emoção escolhida e definida foram reencaminhados para a execução da matriz da “linogravura” e os restantes foram encaminhados para a área de esboços.

Folha de esboço: folha A4 com 4 espaços para desenvolvimento dos vários esboços conjugando as três técnicas, tendo por base a emoção a trabalhar.

“Linogravura”: Os alunos tinham de escrever a palavra da emoção escolhida na placa de borracha, usando a técnica do decalque e de seguida a goiva. Para agilizar o processo de concretização, foi fornecido a cada aluno uma placa de borracha, um pedaço de papel vegetal e uma folha com o lettering a utilizar com vários tamanhos de letra para dar alguma liberdade criativa (fonte quadrada, simplificando o desenho e o recorte posterior com a

goiva, no intuito de evitar acidentes). Foi realizada uma explicação de como realizar a tarefa e os cuidados a ter no uso da goiva.

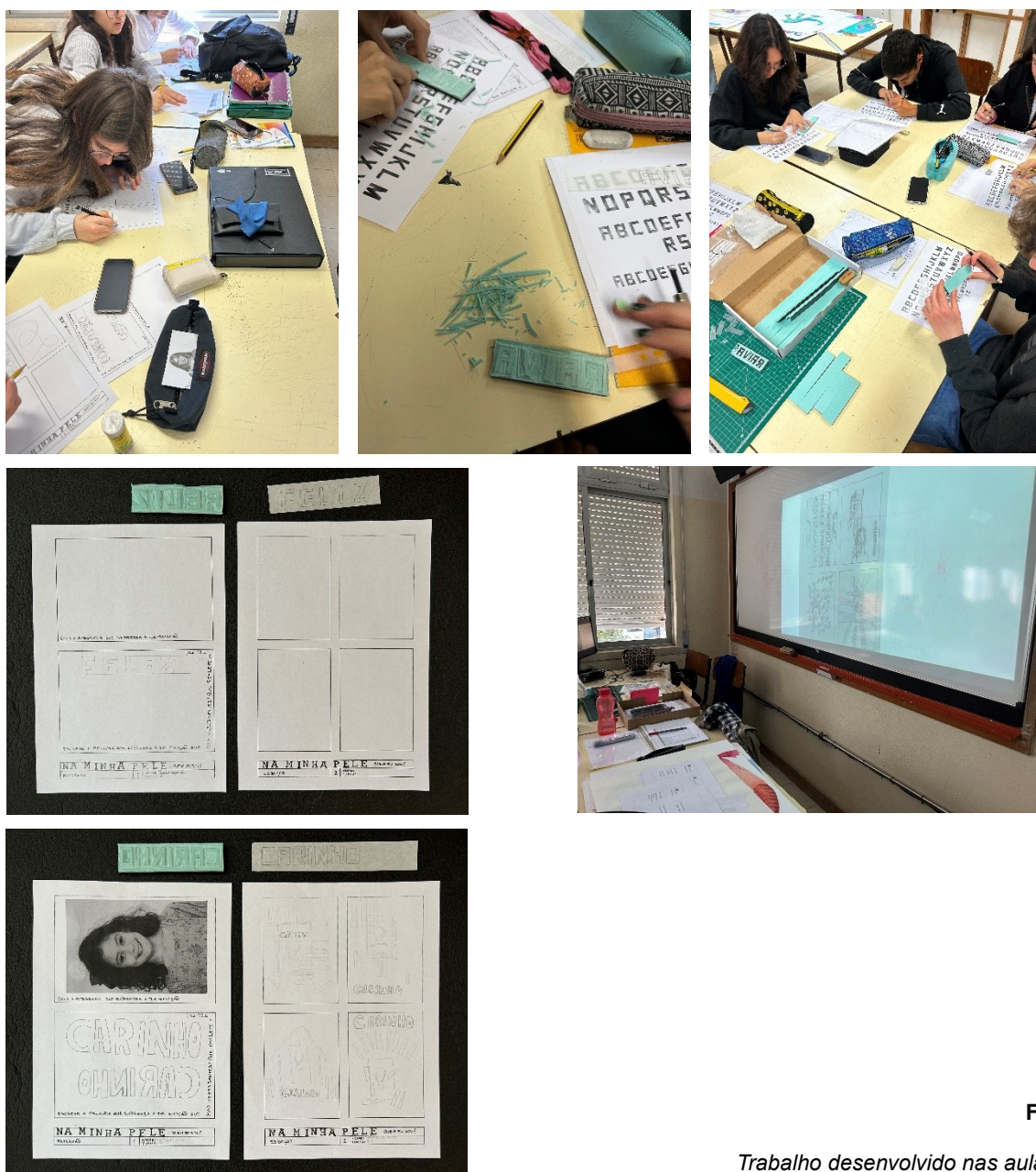


Figura 2

Trabalho desenvolvido nas aulas 3 e 4

Aulas 5 e 6 » **Na minha pele »Esboços e linogravura**

Neste terceiro conjunto de tempos realizou-se a mesma tarefa, mas com os grupos alternados.

Os alunos com as duas tarefas concluídas iniciaram o processo de concretização da narrativa visual, segundo a ideia escolhida. O suporte e tamanho escolhido foi papel cavalinho A4. Nesta fase foi facultado aos alunos as folhas de livro antigo para poderem escolher e proceder à fase de colagem.



Figura 3

Trabalho desenvolvido nas aulas 5 e 6

Aulas 7 e 8 » **Na minha pele » Monotipia e linogravura**

Neste quarto conjunto de tempos deu-se início à execução do trabalho de tintas, tanto para a realização da monotipia como da linogravura.

Foi realizada uma demonstração da realização da monotipia e aplicação da matriz, de acordo com o esboço efetuado. Foi preparada uma folha de esboço do trabalho e folha com a colagem já realizada, para cada turma, para concretizar as diferentes propostas *in loco*.

Foi organizada uma bancada com 6 áreas de trabalho com os materiais disponíveis para a realização desta fase. Avançaram os alunos que já tinham realizado, na aula anterior a fase da colagem e, assim, foram rodando naturalmente os restantes. Após conclusão desta fase os alunos tinham à sua disposição um padlet para participarem.

O padlet constituía um incentivo à pesquisa, dando continuidade ao iniciado na primeira aula, construído também com o sentido de comunidade, uma vez que era um elemento conjunto às três turmas. Os alunos tinham três colunas de participação, uma para apresentarem a sua pesquisa, outra para colocarem o seu trabalho e outra para escolherem uma possibilidade de exposição/installação.

Aqui fica o link de acesso ao padlet: <https://padlet.com/lilianamslourenco/artec-na-minha-pele-instala-es-2fy96ru0l4xanff2>



Figura 4

Trabalho desenvolvido nas aulas 7 e 8

Aulas 9 e 10 » Jornal de Reflexões – padlet » Reflexão em sala de aula

Esta aula ficou reservada para efetuarmos um resumo da atividade, identificando pontos positivos e negativos, de maior e menor dificuldade. Foi pedido a cada aluno que apresentasse o seu trabalho à turma, seguindo-se um espaço de conversa aberta sobre todos os trabalhos e realizando-se também uma avaliação da Unidade Didática. Como remate de debate e exposição, foi analisado e explorado o padlet elaborado pelas três turmas.

No final da aula foram disponibilizados dois inquéritos pelos alunos, um de autoavaliação da atividade e outro de avaliação da Unidade Didática.

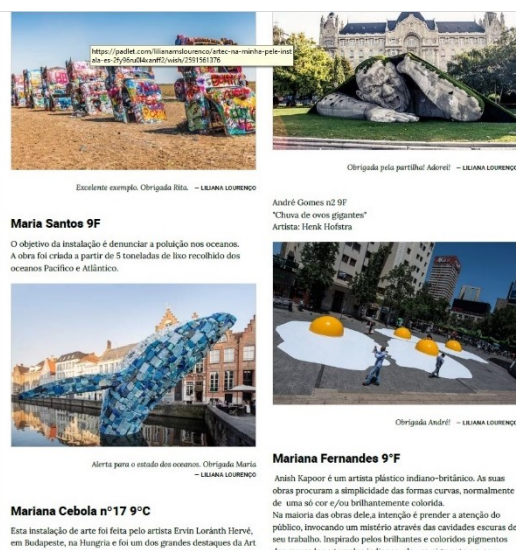


Figura 5

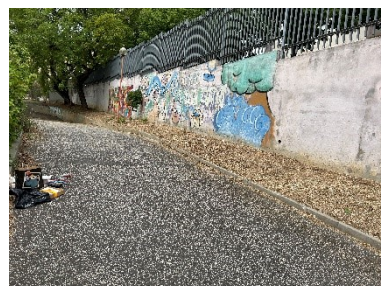
Trabalho desenvolvido nas aulas 9 e 10

Aula extra _ Statement » Mural das Reflexões

Aula que decorreu segundo um contexto fora da sala de aula. Fora de sala aula com duplo sentido: realizada no exterior, fora do núcleo das quatro paredes; e sem obrigatoriedade de frequência da mesma, tendo sido efetuado um convite aos alunos como forma de finalizar e atribuir um significado ao exercício realizado em sala de aula.

Muito interessante e muito enriquecedora a oportunidade de se ter realizado a experiência com três turmas, podendo avaliar as diferentes posturas e dinâmicas perante o mesmo exercício.

Foi criado um momento de performance que consistia em os alunos colocarem o seu trabalho num muro dentro do perímetro escolar. Assumindo um *statement* – (declaração, afirmação, confirmação) perante a comunidade escolar.



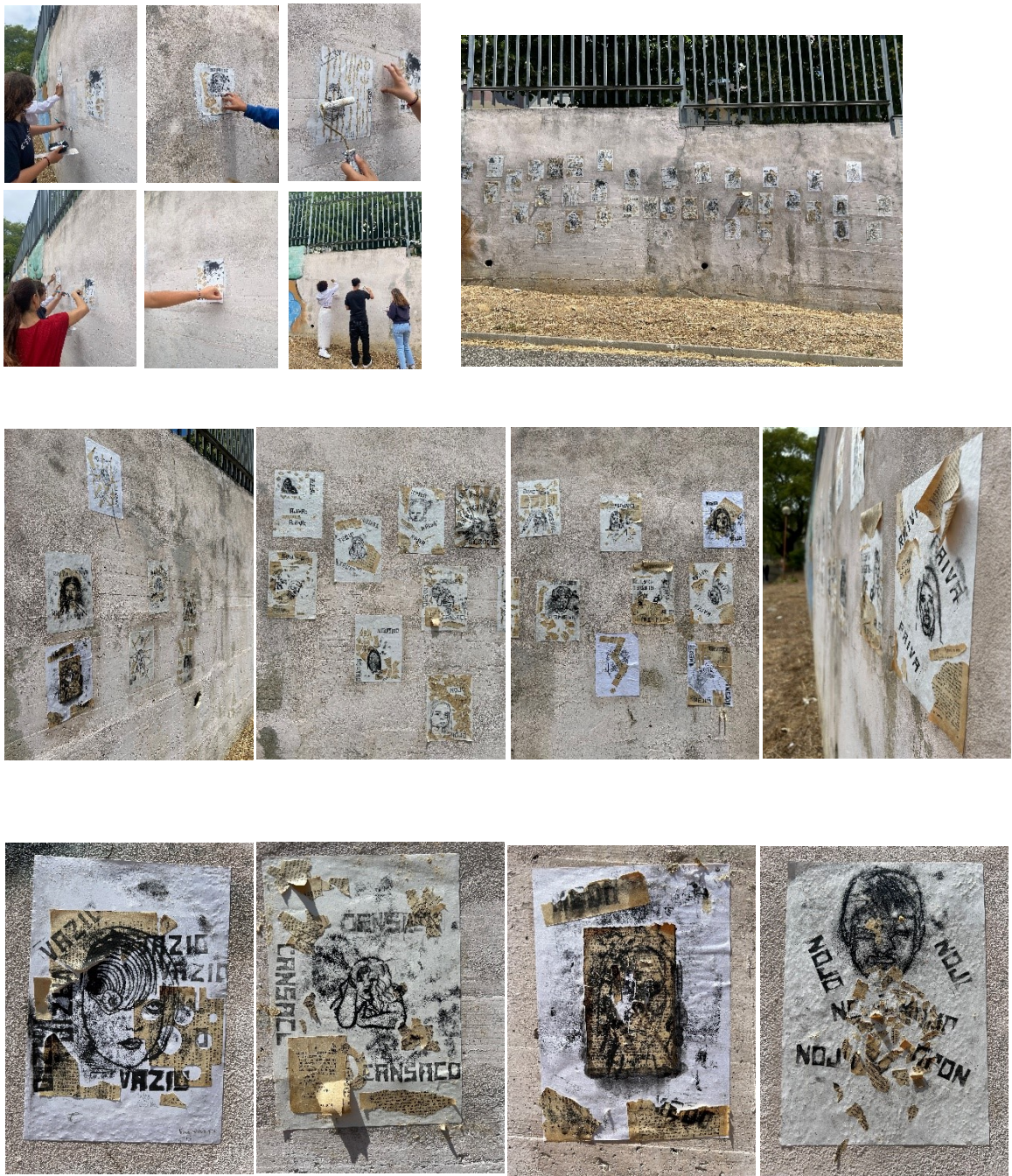


Figura 6

Fotografias do Statement

Entendo aqui o conceito de performance como o corpo e o movimento como parte integrante da arte, usando outros recursos de comunicação e interação uns com os outros e com a comunidade, com o mundo que os rodeia; partilhando diferentes sensações com os demais, com os mais próximos ou com os de menor relação, permitindo desenvolver o

autoconhecimento, o afeto, a emoção e o sentimento, em paralelo com o conhecimento cognitivo.

Esta atividade teve como resultado bastante satisfatório pelo fato de ter conseguido colocar alguns alunos a pensar e a agir de uma forma diferente daquela a que estão habituados (o chamando “pensar fora da caixa”). A pensar em quem eles são, que emoções têm e como se projetam para o outro.

Ao ver a luz do sol que se projeta na parede onde os trabalhos foram perpetuados até o tempo assim o desejar, traz-me uma enorme satisfação e sensação de dever cumprido. De proporcionar algo que levantou questões, que permitiu aos alunos colocarem-se em causa, na realização do trabalho, no pensamento do eu, de levantarem premissas: o que é isto? faz, não faz sentido? Instigando o pensamento, provocando as almas, de uma forma simples e natural.

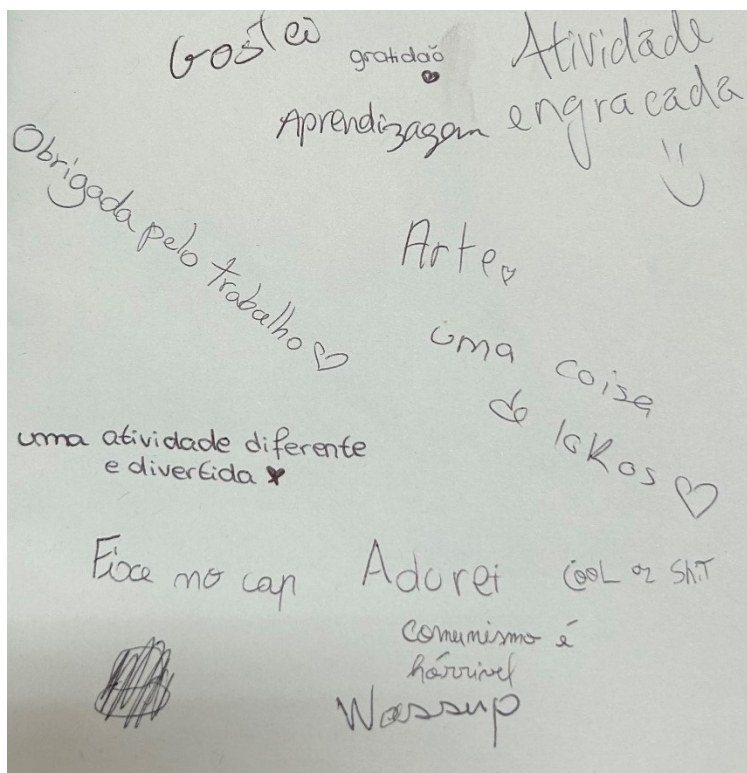


Figura 7

Testemunho de alunos sobre o statement

» Apresentação dos trabalhos elaborados pelos alunos

Apresentação dos trabalhos finalizados. Em anexo (Anexo 2) consta o processo de cada aluno.

O resultado final deste trabalho não se associa a nenhum movimento artístico, pretende ser inserido no conceito de arte bruta, como uma arte experimental, de expressão livre e de autoconhecimento. Dar a conhecer aos alunos a arte contemporânea e o seu propósito mais

conceptual do que formal, focada mais no conceito do que na matéria. Esta metodologia de trabalho pretendeu possibilitar aos alunos a liberdade de expressão, sem preconceitos, criando distância do fazer “bem” e concentrarem-se no processo artístico e não no produto final.

Turma 9°C



Turma 9ºD



[illegible]

Trabalhos realizado pelas três turmas

6.8. Avaliação

A avaliação desta unidade didática foi realizada segundo uma avaliação formativa e sumativa.

Ao longo de todo o processo, os alunos foram avaliados, fiz-me acompanhar de uma folha de registo para obter uma avaliação formativa de todos os alunos em sala de aula, onde era aferido o aproveitamento, comportamento e material. Uma das medidas adotadas, visto que era prática corrente um grande número de alunos nas unidades temáticas anteriores não terem o trabalho para dar continuidade, optei por recolher sempre os trabalhos no final da aula. E esta prática também me permitiu uma análise e um acompanhamento do trabalho mais presente, em todas as etapas os trabalhos eram analisados e avaliados, de forma a reconhecer fragilidades, promover evolução, permitindo um acompanhamento permanente e interventivo à medida que o trabalho vai sendo desenvolvido. A avaliação colocada em prática fez parte de um processo construtivo entre professor e aluno.

Para concluir a avaliação, foram preenchidos os critérios de avaliação para proceder à avaliação sumativa. A avaliação sumativa é realizada de acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, os alunos são avaliados em cada um dos perfis de acordo com o trabalho desenvolvido. A avaliação é organizada de acordo com as grelhas utilizadas pela escola, segundo os perfis avaliados e entregues em cada momento de avaliação.

Como prática foi sempre realizada a autoavaliação dos alunos no final de cada semestre.

Critérios de avaliação

Considero de extrema importância a apresentação dos critérios de avaliação aquando do início da atividade para que os alunos tenham conhecimento de como serão avaliados e sobre que parâmetros. Assim, a ficha explicativa da atividade partilhada no início da Unidade Didática continha os critérios de avaliação para que os alunos ficassem esclarecidos em relação ao método de avaliação.

A avaliação é um elemento fundamental na prática educativa, pedagógica e didática, traduziu-se na recolha de informação, análise e tomada de decisão e funcionando como orientação do procedimento de trabalho. Sendo de carácter individual e de acordo com das competências definidas pelo Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória (PASEO), deverá refletir os conhecimentos, atitude e capacidade de cada aluno.

No decorrer do trabalho foram concretizadas duas grelhas de trabalho. Uma grelha elaborada por mim para avaliação da unidade didática (Grelha1_parâmetros) e a grelha

base da escola (Grelha2_PASEO), onde foram organizados os parâmetros segundo o PASEO. As grelhas elaboradas constam em apêndice e anexo. Apresentando, em seguida, a análise a cada uma delas.

Grelha avaliação 1_parâmetros (Apêndice XI)

O instrumento de avaliação é composto por **oito parâmetros** que se regem por **quatro níveis** qualitativos de referência e que se acumulam.

Níveis qualitativos:

Ins. – Insuficiente com valor 0;

Suf. – Suficiente com o valor de 55% da cotação;

Bom – Bom com o valor de 75% da cotação;

M.B. – Muito Bom com o valor de 100% da cotação;

Grelha avaliação 2_PASEO (Anexo A)

Critérios de avaliação realizada segundo o PASEO:

Perfil do aluno – A – pesquisa, analisa e seleciona – reflexão

Ins.: Não pesquisa, analisa e seleciona. Não realiza a reflexão, não apresenta da forma escrita e fotografada a emoção a trabalhar.

Suf.: Pesquisa, analisa e seleciona de forma pouco empenhada. Realiza a reflexão da forma escrita com pouco rigor e detalhe. Não apresenta fotografia própria e usa a fornecida pela professora.

Bom: Pesquisa, analisa e seleciona de forma empenhada. Realiza a reflexão da forma escrita com rigor e detalhe. Apresenta fotografia própria fruto da pesquisa elaborada.

M.B.: Pesquisa, analisa e seleciona de forma muito empenhada e critica. Realiza a reflexão da forma escrita com bastante rigor e detalhe. Apresenta fotografia de fonte própria.

Perfil do aluno – B, C, D –folha de esboços

Ins.: Não apresenta os quatro esboços pedidos.

Suf.: Apresenta os quatro esboços. Comunica com pouca expressividade e não transmite a ideia proposta. Não identifica os objetivos do problema. Não aplica processos de transformação. Não tem em consideração o feedback dos pares e professores, nem apresenta melhorias

Bom: Apresenta os quatro esboços. Comunica com alguma expressividade e transmite a ideia proposta. Identifica a maioria dos objetivos do problema. Tem em consideração o feedback dos pares e professores

M.B.: Apresenta os quatro esboços. Comunica com expressividade e transmite de forma clara a ideia proposta. Sabe identificar com precisão o objetivo da questão. Melhora ou aprofunda saberes, tendo em consideração o feedback dos pares e professores.

Perfil do aluno – H – gravação da matriz

Ins.: Não revela rigor na execução da matriz. Não segue as orientações propostas.

Suf.: Revela pouco rigor na execução da matriz. Não segue as orientações propostas.

Bom: Revela algum rigor na execução da matriz. Segue algumas das orientações propostas.

M.B.: Revela muito rigor na execução da matriz. Segue todas as orientações propostas.

Perfil do aluno – H – qualidade técnica da monotipia

Ins.: Concretiza sem expressividade.

Suf.: Concretiza com pouca expressividade e utiliza uma técnica de pressão.

Bom: Concretiza com alguma expressividade e utiliza algumas técnicas diferenciadas de pressão.

M.B.: Concretiza com expressividade e utiliza várias técnicas diferenciadas de pressão.

Perfil do aluno – H – qualidade expressiva da narrativa

Ins.: Não interpreta e/ou recria as formas obtendo uma composição visual sem expressividade.

Suf.: Interpreta e/ou recria as formas obtendo uma composição visual pouco expressiva e com alguma incoerência.

Bom: Interpreta e/ou recria as formas obtendo uma composição visual expressiva, mas com alguma incoerência.

M.B.: Interpreta e/ou recria as formas obtendo uma composição visual expressiva e coerente e/ou apresenta, intencionalmente, novas formulações ou formas de intervenção no contexto da tarefa.

Perfil do aluno – E – empenho e organização (definição da forma e apresentação)

Ins.: Não apresenta estratégias ou usa uma estratégia inadequada.

Suf.: Usa estratégias para responder, mas não o faz de forma consciente.

Bom: Seleciona e aplica algumas estratégias adequadas e eficazes para responder com precisão e rigor.

M.B.: Seleciona e aplica as estratégias adequadas e eficazes para responder com precisão e rigor.

Perfil do aluno – F – autonomia

Ins.: Não cumpre as orientações definidas para a tarefa. Não persiste na realização das tarefas, nem recorre ao professor.

Suf.: Cumpre algumas orientações definidas para a tarefa. Recorre ao professor sempre que tem dificuldades, sem tentar resolver por si.

Bom: Cumpre a maioria das orientações definidas para a tarefa. Persiste em algumas tarefas, recorrendo algumas vezes à ajuda do professor.

M.B.: Cumpre as orientações definidas para a tarefa e acrescenta outras características à tarefa solicitada. Persiste na realização das tarefas, tentando resolver por si, sem recorrer à ajuda do professor.

Perfil do aluno – J – participação e cooperação - padlet

Ins.: Não realiza a tarefa proposta.

Suf.: Realiza a tarefa proposta em um dos três parâmetros. E/ou não presta ajuda aos colegas.

Bom: Realiza a tarefa proposta em dois dos três parâmetros. E/ ou presta alguma ajuda aos colegas.

M.B.: Realiza a tarefa proposta, na sua totalidade. E/ou presta ajuda aos colegas.

Resultados da avaliação

A avaliação tem a notação qualitativa relativa à sua percentagem, nomeadamente:

Muito Bom de 90-100%

Bom de 70-89%

Suficiente de 50-69%

Insuficiente de 20-49%

Muito Insuficiente de 1-19%

Tabela 2*Avaliação da turma 9ºC*

Nº	Nome	Avaliação Unidade Didática	Nota Final de ano
1	Ana P.	Muito Bom	5
2	Ana D.	Bom	5
3	Beatriz C.	Bom	4
4	Beatriz T.	Bom	5
5	Bruna A.	Bom	4
6	Bruna B.	Muito Bom	5
7	Cristiana S.	Bom	4
8	Dayene R.	Bom	4
9	Diogo S.	Bom	3
10	Grabriel S.	Bom	4
11	Henrique S.	Bom	4
12	Joana P.	Muito Bom	5
13	José P.	Suficiente	3
15	Maria V.	Suficiente	4
16	Mariana G.	Bom	4
17	Mariana C.	Bom	4
18	Marta J.	Bom	5
19	Matheus V.	Bom	3
20	Matilde S.	Bom	3
21	Pedro G.	Bom	5
22	Rafael P.	Bom	4
23	Rafaela D.	Suficiente	3
24	Rodrigo S.	Bom	3
25	Rodrigo L.	Bom	3
26	Santiago B	Suficiente	3
27	Tomás F.	Insuficiente	3
28	Vitória P.	Muito Bom	5

Tabela 3*Avaliação da turma 9ºD*

Nº	Nome	Avaliação Unidade	Nota Final de ano
		Didática	
1	Adriana B.	Muito Bom	5
2	Alexandre B.	Bom	3
3	Arina C.	Bom	5
4	Carolina L.	Muito Bom	4
5	Claúdia M.	Bom	4
6	Cristiana C.	Suficiente	2
7	Daniela C.	Bom	3
8	Eva R.	Muito Bom	5
9	Gabrial S.	Bom	3
10	Grabriel P.	Muito Bom	5
11	Inês B.	Bom	3
12	Inês R.	Bom	3
13	José Paulo O.	Bom	3
14	Lara V.	Bom	4
15	Lara B..	Muito Bom	4
17	Leonor B..	Suficiente	3
18	Letícia A.	Bom	4
19	Maria Margarida M..	Bom	4
20	Matilde F.	Bom	4
21	Pedro O.	Bom	3
22	Raquel A.	Bom	3
23	Samrat S..	Bom	3
24	Sofia K.	Bom	4
26	Tiago B.	Suficiente	3
27	Tomás D.	Suficiente	3
28	Maiara F.	Bom	3
29	Rodrigo V.	Suficiente	3
30	Bruno G.	Muito Bom	5
31	Catarina A.	Insuficiente	2

Tabela 4*Avaliação da turma 9ºF*

Nº	Nome	Avaliação Unidade Didática	Nota Final de ano
1	Afonso C..	Bom	3
2	André G.	Bom	4
3	Carolina C.	Suficiente	3
4	Carolina L.	Bom	4
5	Catarina S.	Bom	4
6	Daniela L.	Bom	4
7	Duarte D..	Suficiente	4
8	Ian S.	Suficiente	3
9	Juliana V.	Insuficiente	3
10	Lara P.	Suficiente	4
11	Madalena F..	Bom	4
12	Manuelle F.	Muito Bom	5
13	Margarida M.	Bom	4
14	Maria S.	Muito Bom	5
15	Maria V.	Muito Bom	5
16	Mariana F..	Bom	4
17	Marisa M.	Bom	4
18	Quévin A.	Bom	4
19	Rita C.	Bom	5
20	Rita B.	Bom	5
21	Salvador S.	Suficiente	3
22	Sophie V.	Bom	4

Capítulo VII – Análise e Discussão de Resultados

7.1 Análise descritiva dos dados observados durante a Unidade Didática

Durante o desenvolvimento da Unidade Didática foram registados no diário de bordo os dados observados, assim como reflexões que permitiram ao longo do caminho definir, orientar e continuar a traçar o trilho.

Tinha a vantagem de poder aplicar a mesma atividade em três turmas diferentes, o que teve um impacto positivo tanto nos resultados obtidos, como na definição de um caráter evolutivo às atividades. A experiência efetiva, a troca de impressões com a professora orientadora e a capacidade de reflexão sobre o sucedido permitiu-me sempre fazer ajustes de aula para aula, que foram melhorando significativamente o meu desempenho e o dos alunos.

As estratégias foram sempre ajustadas, como por exemplo o PowerPoint apresentado à turma F - não foi o mesmo que foi apresentado à turma D, nem o da C - foi igual ao da turma D. As alterações para o segundo PPT foram de simplificação ainda maior do conteúdo, de forma a manter os alunos interessados e adequadas à necessidade de mostrar elementos mais práticos e de concretização do trabalho. Na turma C - decidi ainda restringir as emoções a trabalhar para focar mais os alunos.

O recurso ao Instagram deu a possibilidade aos alunos de terem contacto com a arte, mantendo-nos sempre em contacto, como se verificou quando uma aluna veio mostrar um trabalho que tinha gostado de um artista que tinha sido apresentado. Como ponto negativo do uso do Instagram é a possível dispersão de alguns alunos que aproveitam o momento para navegar por outros mundos.

Na primeira fase de trabalho, surgiu um ponto de fragilidades dos alunos, quando foi solicitada a fotografia que melhor representasse a emoção escolhida. A proposta inicial era os alunos usarem uma foto deles mesmos, com o objetivo de revelarem a emoção escolhida, tirarem a fotografia, imprimirem e usarem a sua própria fotografia como um processo de consciencialização e amadurecimento. Num universo de 77 alunos, 26 alunos trouxeram uma fotografia sua, 35 pesquisaram uma fotografia e 16 não trouxeram fotografia, realizaram o trabalho com uma fotografia fornecida. De realçar que os alunos tiveram 3 semanas para recolher a fotografia. Se tivesse sido dada somente 1 semana, acreditamos que só um quinto dos alunos teria o material para trabalhar.

A fase de realização de esboços foi a que demonstrou maior dificuldade na sua realização, apesar de já ter sido explorada mais vezes no percurso escolar. O aluno tem dificuldade em produzir esboços sobre possíveis ideias, de expressar intenções. A primeira ideia é suficiente e satisfatória para os alunos. Desta forma, foi difícil conseguir o resultado de 4 esboços. Apercebendo-me da dificuldade em produzir este elemento, realizei novos elementos para explicar novamente a ideia e incentivar a produção, mostrei os elementos em aula, em papel, em PowerPoint e desenhei também no quadro, esta última para demonstrar no momento efetivamente o desencadear da ideia e do processo. A técnica de colagem também revelou alguma dificuldade na percepção do que podiam fazer, refletindo que um trabalho mais livre acabou por os deixar com receio de cometer o erro e não se expressarem naturalmente.

A técnica de colagem também revelou alguma dificuldade na percepção do que podiam fazer, refletindo que um trabalho mais livre acabou por os deixar com receio de cometer o erro e se expressarem naturalmente.

Foram notórios o empenho e a motivação diferenciados dos alunos nas atividades mais técnicas como a realização da matriz da linogravura e a realização da monotipia e da tintagem da linogravura.

Na realização da matriz, os alunos foram dispostos numa mesa redonda para poder existir uma maior proximidade com o grupo e assim apoiar de forma mais efetiva. Os alunos estavam muito interessados e focados na atividade a desenvolver, decorrendo a mesma sem incidentes e no tempo estimado para a mesma e, por isso, considero que esta foi a parte da atividade que teve maior receptividade.

No processo de execução da monotipia, apercebi-me que muitos alunos só assimilarem efetivamente a monotipia quando a mesma foi executada à frente deles. Apesar de ter sido mostrado na apresentação inicial, no PPT, e de se ter falado em todas as aulas, somente perceberam como a mesma se realizava na presença do ato. E, neste momento, vi uma motivação e interesse em muitos rostos.

A fase que considero que não resultou tão bem quanto esperado, foi a participação no padlet. Por ser um recurso ligado às novas tecnologias, poderia provocar interesse nos alunos, mas na prática não foi o que aconteceu, tendo sido necessário insistir para ter uma participação satisfatória.

Relativamente ao mural, os alunos demonstraram um conjunto de emoções: motivação, curiosidade, estranheza, relutância, empenho e preguiça, que detalhamos abaixo:

Motivação: demonstraram logo desde o início da atividade bastante disponibilidade para a realização da mesma;

Curiosidade: sobre como se iria realmente desenvolver a atividade;

Estranheza: demonstraram dificuldade em se exporem perante a comunidade escolar;

Relutância: evidenciaram a questão da perda dos trabalhos devido à colocação no muro; não ficaram confortáveis por sentirem que iam “perder” os trabalhos que tinham gostado de realizar;

Empenho: perante as dificuldades na aplicação técnica demonstraram persistência na execução;

Preguiça: uma das turmas não realizou a atividade por não conseguir encaixar no horário esta participação.

Em cada uma das diferentes turmas registaram-se resultados, posturas e empenhos diferentes. A turma D aderiu perentoriamente à atividade da performance; - a turma F foi menos recetiva, e alguns alunos recusaram-se a colocar o trabalho no espaço público e outros demonstraram desconforto, uns por irem perder o trabalho e outros por se exporem; - a turma C, não participou, mesmo depois de ter sido incentivada por três vezes.

7.2 Análise dos questionários

Os principais instrumentos de recolha de dados foram três inquéritos, realizados ao longo do ano letivo através do Google Forms. O primeiro inquérito foi realizado antes da aplicação da Unidade Didática, o segundo e terceiro inquéritos no final da Unidade Didática:

1. Inquérito pré-atividade; (Apêndice VI)
2. Inquérito relativo à Unidade Didática; (Apêndice VII)
3. Autoavaliação da atividade. (Apêndice VIII)

Além destes inquéritos consideramos também como recolha de dados o registo escrito da performance por parte dos alunos.

A resposta aos inquéritos nem sempre foi fácil. Apesar de termos a tecnologia como apoio e sendo incontornável o seu uso, a fuga à resposta acontece com mais facilidade do que se fosse distribuída uma folha e só precisassem de uma caneta. O facto de ser em formato digital obriga a variadas conjecturas favoráveis, nomeadamente ter bateria no telemóvel e ter acesso à internet. Surgem sempre contratempos e devido a estes impeditivos foi dada a

oportunidade a responderem aos inquéritos em casa, com todas as condições reunidas. Mas a maioria das vezes o esquecimento persegue-os. Por esse motivo, infelizmente, não obtivemos resposta por parte de todos os alunos, como gostaríamos.

Tabela 5

Respostas aos inquéritos

Turma	Nº alunos	Pré-atividade	Unidade Didática	Autoavaliação UD
C	27	25	15	17
D	29	22	22	23
F	22	17	6	12

1. Inquérito pré-atividade

O objetivo deste primeiro questionário foi perceber qual o background de cada um dos alunos: contexto dos alunos a nível social, individual (autoconhecimento) e o coletivo (grupo turma e comunidade).

Relativamente ao primeiro inquérito constatamos uma maior participação na turma C, sendo este o único que foi concretizado em aula, aos questionários os alunos responderam fora da hora letiva.

De seguida vou destacar as questões que foram pertinentes para o desenvolvimento da unidade didática.

- Um dos pontos a destacar é o gosto pela disciplina, quando perguntamos se a disciplina é importante, na turma C e na turma D mais de 60% dos alunos responde positivamente, enquanto que na turma F essa percentagem é inferior a 50%. Conclui-se que a disciplina anda no meio termo, metade consegue identificar a importância das artes, o que me motiva no sentido de chegar à outra metade.

Figura 9

Gráfico de resposta à pergunta de qual o grau de importância da disciplina de Educação Visual

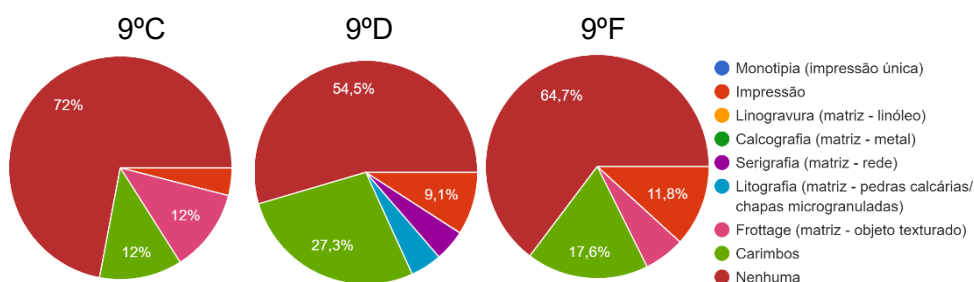


- Trabalhar o conceito de cidadania e do desenvolvimento das competências sociais. Questionei se o aluno prefere trabalhar em grupo ou individualmente nas aulas de educação visual. Todas as turmas assumem que preferem as atividades individuais. No final da atividade decidi contrariar esta postura e propor um trabalho em grupo para trabalhar esta questão.
- Os alunos identificam o desenho como a área mais abordada e manifestam um maior interesse em trabalhar a escultura relativamente à pintura, gravura e impressão, fotografia e vídeo, geometria e banda desenhada. Este ponto teve importância na escolha da linogravura que, de certa forma, trabalha o esculpir.
- Relativamente ao material que gostavam de utilizar na próxima atividade, o mesmo varia de turma para turma, na C o lápis de grafite é a primeira escolha, na D a tinta da china e na F a aguarela. Sendo aqui também preponderante ir pelo caminho das tintas.
- Quando se pergunta se sabem o que são técnicas de gravura a resposta é unânime e centra-se na sua maioria no não, com percentagem acima dos 70% a turma C com 72%, a turma D com 72,7% e a turma F com 76,5%; - revelando assim ser uma área de desconhecimento e, por essa razão, interessante de ser trabalhada.
- Relativamente à pergunta se já experimentaste algumas das técnicas de gravura e impressão, a resposta nenhuma é a mais respondida, na turma C com 72%, na turma D com 54,5%, na turma F com 64,7% e as técnicas em que os alunos manifestam mais curiosidade é Litografia, carimbos e impressão.

Figura 10

Gráfico de resposta à pergunta de qual a técnica já experienciada

Das apresentadas, quais já experimentaste?
25 respostas

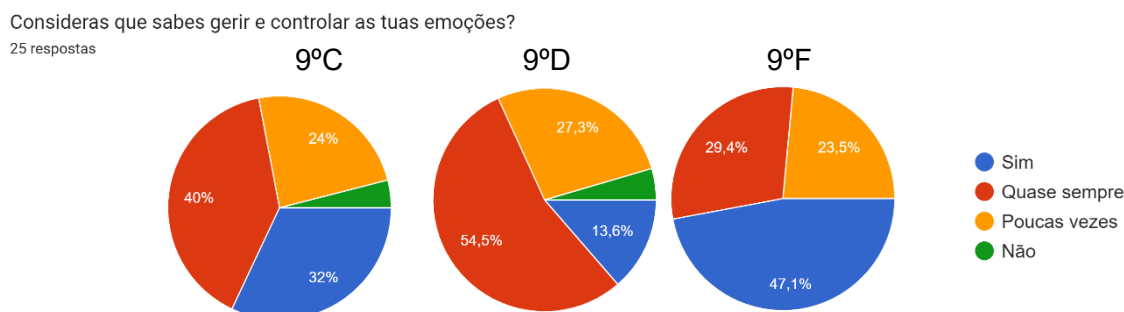


- Analisando o tema do autoconhecimento, os alunos assumem o significado de autoconhecimento como “ter a capacidade de identificar qualidades e defeitos, tanto emocionalmente como fisicamente, e ter a capacidade de gerir tudo o que acontece dentro de mim” na turma C e D, e na turma F como “O conhecimento que eu tenho de mim próprio”, relevando que têm noção do conceito a trabalhar.

- O interessante é que quando se pergunta se sabem gerir e controlar as emoções, na turma C e D, só um aluno em cada turma, assume que não e na turma F, todos os alunos assumem que sabem. Na turma C e F, a maioria diz que sempre, e na turma D a maioria, identifica como quase sempre. O que na realidade, em observação de aula não se verifica, o que nos diz que não têm um autoconhecimento aferido sobre eles. Não têm noção dos seus limites, nem controlam as suas emoções, reagem várias vezes em resposta ao ataque do colega e não são conscientes das suas fragilidades.

Figura 11

Gráfico de resposta à pergunta se sabe gerir e controlar as suas emoções



- Quando se pergunta “Achas importante expor os trabalhos no final de uma atividade?”, a maioria responde “talvez” em todas as turmas, demonstrando assim uma falta de interesse e de que tanto faz, sem a capacidade de assumirem a sua resposta, ou sim ou não.
- Assumem que o objetivo da exposição é valorizar e dar a conhecer o trabalho dos alunos à comunidade escolar, demonstrando assim um interesse em comunicar com o outro e não o próprio conhecimento do eu.
- Na última pergunta, se “gostarias de ter autonomia na escolha, definição e concretização da montagem da exposição”, na turma C e D a resposta mais escolhida foi “Não. Prefiro que seja o professor a definir a atividade” e, na turma F, a resposta mais escolhida foi “Sim. Gosto de pôr a “mão na massa” e concretizar a montagem da exposição”. Respostas reveladoras de interesses e posturas diferentes entre as turmas, com a turma F a revelar alunos mais interessados e empenhados, e as turmas C e D com alunos menos interessados.

2. Inquérito relativo à Unidade Didática

O objetivo deste segundo questionário era perceber qual o impacto que a Unidade Didática teve no aluno, assim como a sua própria percepção da atividade.

O inquérito deveria ser respondido no decorrer da aula, mas tal só foi possível na turma D, verificando-se, mais uma vez, que os alunos não cumprem o solicitado durante o horário letivo, sendo que fora da hora letiva não se empenham na disciplina.

Relativamente à pergunta se gostou de realizar a atividade, a maioria dos alunos, em todas as turmas responde 5 (numa escala de 1 a 5, em que é igual a muito), 53% dos alunos da turma C, 77% dos alunos na turma D e 50% dos alunos da turma F.

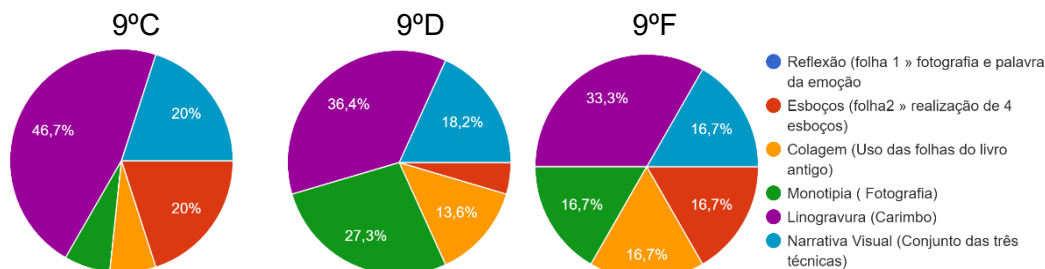
No que diz respeito às diferentes etapas da atividade: - Reflexão, Esboços, Colagem, Monotipia, Linogravura e Narrativa Visual – a Linogravura foi identificada por todas as turmas como o momento que mais gostaram. Por outro lado, o momento menos apreciado pela turma D foi os Esboços, a turma C gostou menos da Colagem e da Monotipia e a turma F dividiu-se, de igual forma, pelas restantes atividades.

Figura 12

Gráfico de resposta à pergunta de qual a etapa da atividade que o aluno preferiu

Qual o momento da atividade que gostaste MAIS?

15 respostas



O padlet não reuniu adeptos, contrariando as expectativas em relação ao impacto da vertente tecnológica na motivação e despertar do interesse nos alunos. A maioria das respostas das turmas C e F centra-se no 3 (numa escala de 1 a 5, em que 1 é igual ao menor e 5 é igual ao maior interesse) e só a turma D tem a sua maioria de respostas no 4 e no 5 com a mesma percentagem (numa escala de 1 a 5, em que 1 é igual ao menor e 5 é igual ao maior interesse).

Os alunos das três turmas avaliaram com 5 (numa escala de 1 a 5, em que o 1 é o menor nível e o 5 o maior nível) o desempenho da professora estagiária, tanto em qualidade das aulas, como organização, e gestão de tempo, ajuda e esclarecimento de dúvidas.

No final do questionário foi deixado um campo aberto para observações, para descrição das dificuldades sentidas e/ou sugestões. Transcreve-se abaixo alguns comentários registados nesse campo:

“Professora sempre clara no esclarecimento de dúvida” M.V. 9°C

“Podíamos ter mais tempo para fazer, mas conseguimos na mesma” R.D 9°C

“A professora esteve sempre a auxiliar-nos, quando tínhamos alguma questão após ser colocada a professora dava a ajuda necessária. Todo o trabalho foi interessante, foi uma aprendizagem pois nunca antes tínhamos feito algo idêntico. Uma boa experiência e que através da mesma adquirimos conhecimento. Quanto às dificuldades para mim, talvez tivesse sido a parte dos esboços, pois não sou muito criativa e tentar conjugar a minha imagem com as folhas do livro foi algo que não foi fácil. No entanto, com o auxílio da professora tornou-se mais simples. Quanto as sugestões não tenho nenhuma sugestão a dar, pois acho que a professora abordou um tema novo de melhor forma possível, pois como disse anteriormente ajudou os alunos e no geral penso que tanto eu como os meus colegas concluímos o trabalho com sucesso” M.S. 9°C

“Foi fixe” S. S. 9°D

“A professora explica bem as coisas” S.K.9°D

“Um trabalho que permite nos expressarmos” M.V. 9°F

“Gostei muito de trabalhar com novos materiais e novas técnicas artísticas” M.F. 9°F

3. Autoavaliação da atividade

Foi realizado um terceiro questionário relativo à autoavaliação da atividade. Os resultados da autoavaliação revelam alguma falta de consciência em relação ao dever de se fazerem acompanhar do material necessário, uma vez que os alunos entenderam que eram cumpridores desse dever, mas na prática tal não se verificava. No global os alunos avaliaram-se sempre acima de 3 (numa escala de 1 a 5, em 1 que 1 é o menor e 5 o maior) e na sua maioria, atribuíram 5 como resposta em todo o exercício. Somente na questão sobre o padlet reconheceram que não foram ativos nem participativos.

7.3. Análise do caderno de registo atividade Performance

Para registo relativamente à performance, foi elaborado um caderno de registo, onde alguns alunos realizaram a sua consideração sobre a atividade da colagem dos trabalhos no muro da escola, apresentando-se de seguida alguns comentários:

“Gostei muito desta atividade”

“Um dos melhores trabalhos que já fiz”

“Gratidão”

“Aprendizagem”

“Atividade engraçada”

“Arte * uma coisa de lokos”

“Uma atividade diferente e divertida”

“Adorei”

“Cool oz Shit”

“Comunismo é horrível”

“Wassup”

Esta unidade didática pretendeu promover a transformação dos alunos alertando-os para a importância do autoconhecimento, do relacionamento entre pares, e o poder da comunicação como desenvolvimento do espírito cívico.

Considero que esta experiência promoveu uma reflexão e consciência do aluno relativamente às suas emoções e como expressá-las através da arte, comunicando com o meio envolvente como meio integrador e unificador. Esta experiência permitiu focar no desenvolvimento de competências sociais conscientes, desenvolver um maior relacionamento entre os pares e fomentar um maior interesse no relacionamento com a comunidade, ao mesmo tempo que permitiu a consciência da presença do outro, revelando assim uma maior motivação pelo desenvolvimento do outro.

Pretendeu-se com a unidade didática, perceber se as artes visuais constituem um dos melhores aliados para o aluno progredir no seu desenvolvimento social e pessoal.

Concluindo-se que as artes visuais ajudam o aluno a construir o seu caminho individual e a criar relações com diferentes realidades externas.

Conclusão

estou a despertar
Da noite mais longa da minha vida
Há anos que não via o sol
-Despertar
(Kaur, 2021)

Este relatório teórico incide sobre a prática desenvolvida na PES e revela uma atitude profissional que quero desenvolver quando fizer parte do processo de ensino-aprendizagem dos nossos jovens alunos e futuros cidadãos do mundo ativo. Toda a reflexão elaborada durante este projeto foi no sentido de proporcionar uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem, procurando metodologias e estratégias adequadas à realidade da sala de aula e ao indivíduo de hoje.

“Nas modernas sociedades ocidentais, cada dia mais complexas e fragmentadas, conseguir-se-á no ensino de um equilíbrio que encoraje todas as crianças a aprender e a trabalhar, contribuindo para o desenvolvimento de todo o seu potencial continua a constituir um importante desafio”

(Elias, 2003)

Como pontos basilares e de ponto de partida, os obstáculos sentidos foram a descredibilização da disciplina, a falta de motivação, de autonomia, a falta do cumprimento de prazos e a fraca socialização entre os alunos. Mesmo considerando esse contexto inicial, após esta investigação consigo responder afirmativamente à minha pergunta de partida: A Educação Artística pode ser uma ferramenta de desenvolvimento do espírito cívico através do autoconhecimento e do relacionamento experimental com a cidade?

Encontramos um caminho de bilateralidade entre a Educação Artística e Cívica, de acordo com estes pensamentos de Herbert Read: “O valor de uma civilização ou uma cultura não é valorizada nos termos de sua riqueza material ou poder militar, mas pela qualidade e realizações de seus indivíduos representativos – seus filósofos, seus poetas e seus artistas”. (Read, 1943)

Iniciamos este caminho através do autoconhecimento. “O autoconhecimento é a única prenda real que os professores podem dar aos seus alunos ... e este conhecimento de si próprio não pode ser transmitido, somente os meios pelos quais ele pode ser adquirido”. (Fontana, 1987, como citado em Sousa 2003, p.111)

Passamos pelo conceito de Estética Relacional que se caracteriza por um “conjunto de práticas artísticas que tomam como ponto de partida teórico e prático o grupo das relações

humanas e seu contexto social, em vez de um espaço autónomo e privativo” (Bourriaud, 2009, p. 151)

Chegamos à Arte Pública, concentrando-nos na relação com a cidade e a escola: passamos das paredes da sala de aula para as paredes da cidade. Desenvolvemos uma ação de Arte Urbana permitindo a manifestação dos alunos como cidadãos.

Concretizou-se uma arte de acordo com os problemas da vida, próxima da vida dos alunos, conseguindo uni-los e integrá-los enquanto coletivo. Resultando numa arte experimental que aproximou os alunos e arte, “torna-se necessário proceder à demolição do mito do artista-deus que produz obras-primas apenas para as pessoas mais inteligentes. É preciso pensar que se a arte se mantiver à margem dos problemas da vida, interessará a muito poucos”. (Munari, 1978, p. 17)

O projeto pedagógico confirmou assim que, adquirir instrumentos de compreensão (aprender a conhecer), agir sobre o meio envolvente (aprender a fazer) e cooperar com os outros em atividade humanas (aprender a viver juntos) contribui para o desenvolvimento do Espírito Cívico, ou seja, aprender a ser. Com esta investigação demonstrou-se que as artes visuais constituem um dos melhores aliados para o aluno progredir no seu desenvolvimento. Empoderar os jovens para se manifestarem artisticamente no espaço público funciona como um empoderamento cívico.

De acordo com esta experiência acredito no caminho de uma arte emocional que trabalhe cada um dos alunos no seu íntimo, uma arte empática, que permita ao professor fazer o aluno crescer na sua vertente individual e coletiva. Acredito que arte seja mais do que saber desenhar, acredito que seja uma ferramenta de desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, que consiga habilitar os nossos alunos emocionalmente, na perspetiva de uma sociedade melhor e mais consciente.

Como recomendação para futuras investigações, uma vez que a investigação nunca está fechada e que tem sempre novos caminhos de exploração, e de acordo com as conclusões retiradas deste processo, considero que estas potencialidades podem ser exploradas noutros contextos, o sair da sala de aula para a cidade, e porque não para o museu, para o público, no sentido de exercícios que fomentem questões mais relacionadas com o desenvolvimento da cidadania.

Gostava de investigar durante a minha futura prática pedagógica a possibilidade de trabalhar com os alunos no espaço urbano. Gostava igualmente de implementar esta prática como recorrente, que, assim, como tentei demonstrar nesta tese, vai promover ainda mais o

desenvolvimento do espírito cívico dos alunos, caso seja integrada como uma prática decorrente do âmbito educacional. Considero ainda, que uma eventual colaboração com a câmara municipal da região poderá contribuir para este processo.

Concluo esta experiência com a certeza ainda maior que quanto mais trabalharmos em interdisciplinaridade, em comunidade, em equipa melhor criaremos uma Educação, que nos permitirá atingir o nosso objetivo de formar adultos mais capazes artisticamente e socialmente.

É gratificante chegar ao final do ano letivo e sentir que se fez a diferença e se conseguiu chegar a um aluno que seja, recordo o primeiro ano que lecionei e o mimo que recebi dos alunos, recordo o segundo ano que lecionei e na despedida um aluno me pediu um abraço e me disse: “obrigada professora por tudo o que fez por mim” e recordarei este ano letivo da PES com algumas frases registadas pelos alunos no livro final de participação na atividade: “Gratidão”; “Obrigada pelo trabalho”; “Arte*uma coisa de lokos”. De coração cheio sigo em frente na ânsia de crescer e fazer crescer quem se cruzar comigo neste caminho da educação pela arte.

Bibliografia

- Abreu, J. G. (2005). Arte Pública e lugares de memória. *Revista da Faculdade de Letras, Ciências e Técnicas do Património/Série vol.IV*, Porto: 215-234.
- Almeida, S. T., Oliveira, R. M., & Costa, N. (2008). O Graffiti: Uma Perspectiva de Comunicação na Educação. *LIVRO DE ACTAS – 4º SOPCOM*, 359-370. <https://www.bocc.ubi.pt/pag/almeida-oliveira-costa-graffiti-perspectiva-comunicacao-educacao.pdf>.
- Andrade, P. d. (2019). *Arte Pública e Cidadania. Novas leituras da cidade criativa*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Andrade, P., & Remesar, A. (2010). *Arte Pública e Cidadania*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Barbosa, P. (2002). *Arte, comunicação & semiótica*. Porto: Universidade de Fernando Pessoa.
- Becker, H. (2010). *Mundos da Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação (4ªed.)*. Lisboa: gradiva.
- Benjamin, W. (1992). *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bourriaud, N. (2009). *Éstetica Relacional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brandão, C. R. (2002). *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras.
- Brandão, P., & Remesar, A. (2004). *Design Urbano Lisboa*. Lisboa : Edições 70.
- Buren, D. (1997). *A Arte consegue descer do seu pedestal e erguer-se ao nível da rua? Landesmuseum. Skulptur - Projekte im Munster*. Stuttgart: Verlag Gerd Hatje.
- Calclini, N. G. (2000). *Culturas híbridas:estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Campos, R. (2007). *Pintando a Cidade: Uma Abodagem Antropológica ao Graffiti Urbano*. [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/765>.
- Campos, R., & Barbio, L. (2021). Estratégias públicas para a promoção da arte urbana: A metrópole de Lisboa caso da área. *Cidade e Comunidade* , 20 (2), 121–140. <https://doi.org/10.1177/153568412199235>.
- Campos, R., & Câmara, S. (2019). *Arte(s) Urbana(s) - Diagnóstico & Perspetivas*. Edições Humus.
- Campos, R., & Sequeira, Á. (2018). O mundo da arte urbana emergente: contextos e atores. *Revista luso-Brasileira de Artes e Cultura*, Vol. 1, nº2, 70-93: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/taa/article/view/5395/5099>.
- Caraça, B. d. (s.d.). *A arte e a cultura popular*. Lisboa: Edições ITAU.

- Clark, L. (1968). *Nós somos os propositores*. Obtido de Lygia Clark, ACERVO: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/59279/nos-somos-os-propositores>
- Corrêa, A. S., & Oliveira, L. H. (Julho-Dezembro de 2016). A Arte Relacional e a Participação do Público: Aproximações Poéticas do Período de 1960-70 Com A 27a Bienal de São Paulo. pp. 254-278.
- Costa, H. C. (2018). *O 'Direito à Cidade' e a Galeria de Arte Pública na Quinta do Mocho*. [Tese de Mestrado] Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/65248/1/TESE%20Henrique%20%20Versao.pdf>.
- Cruz, C. (2005). *Margens e confluências, um olhar contemporâneo sobre as artes. Arte Pública*. Guimarães: Escola Superior Artística do Porto.
- Danzysz, M. (2016). *Street Art an Illustrated Anthology*. :. França: Promopress.
- Deutsche, R. (1996). *Agoraphobia Evictions: Art and Spatial Politics*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano Editora, S.A.
- Dewey, J. (2010). *Experiência e Educação (2ªed.)*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Dickinson, J. (2014). *The writings on the wall: an ABC of historical and political graffiti*. Sarmiento, C. & Campos, R. (Eds), *Popular and visual culture: design, circulation and consumption*. Newcastle: Cambridge Scholars Press.
- Dubuffet, J. (1986). *Asfixiante Cultura*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Eisner, E. W. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? . *Curriculo Sem Fronteiras*, pp. 8(2), 5–17.
- Elias, M. J. (2003). *Academic and Social - Emocional Learning*. Internacional Academy for Education and UNESCO: International Burreau of Education.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keyes: Open University Press.
- Epicteto. (2020). *A arte de viver*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Faure, E. (1974). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand.
- Ferro, L. (2016). *Da Rua para o Mundo*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Filloux, J.-C. (2010). *Émile Durkheim*. Recife: Manssangana.
- Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a cidadania*. Porto: Porto Editora.
- Franco, S. G. (2021). *Os imperativos da Arte. Encontros com a loucura em Portugal no século XX*. Lisboa: Caleidoscópio.
- Freitas, A. (2013). *Arte e contestação: o salão paranaense nos anos de chumbo*. Curitiba: Medusa.
- Gal, R. (2000). *História da Educação*. Alpiarça: Vega.

- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles:: Getty Center for Education in the Arts.
- Gariso, A. S. (2017). *O potencial transformador da Street Art e o caso das galerias GAP e GAU*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.:
https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/9191/1/Ana%20Gariso_O%20Potencial%20Transformador%20da%20Street%20Art_ARQUIVO.pdf.
- Garrett, A. (1829). *Da Educação*. Londres: Sustenance e Stretch.
- Gogh, V. (19 de Maio de 2017). *Expresso*. Obtido de <https://expresso.pt/arquivo/multimedia-expresso/2017-05-19-Anabela-a-mulher-que-arranca-monstros-do-barro>
- Gómez, M. S. (1993). The writing on our walls: Finding solutions through distinguishing graffiti art from graffiti vandalism. *University of Michigan Journal of Law Reform*. Estados Unidos da América. Vol. 26, Nº 3, 634-635.
<https://repository.law.umich.edu/mjlr/vol26/iss3/5/>.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar. Grandes ideias regras simples*. Coimbra: Academia do Livro.
- Hart, M. (2007). Humor e protesto social: uma introdução. *Revisão Internacional de História Social*, Volume 52, Edição S15, 1-20,
<https://www.cambridge.org/core/journals/international-review-of-social-history/article/humour-and-social-protest-an-introduction/82A254B863B6D0495ABF79FD6415A384>.
- Hauser, A. (1978). *Teorias da Arte*. Lisboa: Editora Presença.
- Imbroisi, M., & Martins, S. (2023). *Grafite. História das Artes*. Obtido de <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-seculo-20/grafite/>
- Jr., W. S. (2022). *A Arte de Saber Escrever*. Odivelas: Alma dos Livros.
- Kagge, E. (2018). *A Arte de Caminhar. Um Passo de Cada Vez*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Kant, I. (1999). *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep.
- Kaur, R. (2021). *Corpo Casa*. Alfragide: Lua de papel.
- Lafortune, L & Saint-Pierre, L. (1996). *A afetividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-acción: Conocer y csambiar la práctica educativa*. In Serie Investigación educativa (3a): Editorial Graó.
- Locke, J. (1988). *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Nova Cultural.
- Lynch, K. (1960). *A imagem da cidade*. Lisboa: Edições 70.
- Macdonald, N. (2002). The Graffiti Subculture: Youth, Masculinity and Identity in London and New York [4 outubro]. *Palgrave macmillan*, pp. <https://books.google.pt/books?hl=pt->

PT&lr=&id=QDUWDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=origins+of+graffiti&ots=0wl0jmU
IA9&sig=CY6BA-
IKjyBdUtXA0kSO2M46GxQ&redir_esc=y#v=onepage&q=origins%20of%20graffiti&f=f
alse.

- Mailer, N. (1974). *The Faith of Graffiti*. New York: Praeger.
- Marques, C. A. (2019). *Arte Pública e Cidadania. Novas leituras da cidade criativa*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Mead, G. H. (2020). *O Livro da Sociologia*. Lisboa: Marcador.
- Melo, V. (2012). *Hélio Oiticica, propositos de práticas: teoria crítica sobre o Parangolé, nova objetividade e tropicália*. Obtido de Palíndromo, Florianópolis, v. 4, n. 8: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/3454/2473>> Acesso em: 14 nov. 2023.
- Miles, M. (1997). *Art, space and the city - public art and urban features*. London: Routledge.
- Moore, M. (2010). *Underdogs*. Lisboa: Vera Cortês Agência de Arte.
- Moore, M., & Cruz, L. (2007). *Visual street performance*. Lisboa: VSP.
- Moore, M., Foessel, P., & Farto, A. (2020). *Underdogs Artists – a decade [2010- 2020]*. Lisboa: Underdogs.
- Munari, B. (1978). *A arte como ofício*. Lisboa: Editorial Presença.
- Noronha, M. A. (2017). *Graffiti e street art : verdade lúcida e dogma conveniente*. [Dissertação de mestrado – Desenho] https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/33634/4/ULFBA_TES1066_Miguel%20Noronha%2c%20Mestrado%20Desenho%2c%20Graffiti%20e%20Street%20Art_inteiro%20e%20corrigido.pdf: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes.
- Oiticica, H. (2011). *Museu é o mundo*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.
- Pingaud, B. (1969). *Cadernos de Literatura - Romance e Realidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pinheiro, G. V. (2005). *Margens e confluências, um olhar contemporâneo sobre as artes. Arte Pública*. Guimarães: Escola Superior Artística do Porto.
- Plano Nacional das Artes - República Portuguesa, c. e. (2019). *Plano Nacional das Artes - uma estratégia, um manifesto*. Lisboa: UH Frases Ilustradas, Lda.
- Platão. (1975). *A República*. Mem Martins: Europa-América.
- Porto, N. T. (2015). O corpo como mídia na música contemporânea. *Logos*, pp. 11(1), 96–114. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/14677>.
- Raposo, P., & Castellano, C. G. (2019). *Textos Para Uma Arte Socialmente Comprometida*. Lisboa: Documenta.
- Read, H. (1943). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

- Régio, J. (1940). *Em Torno da Expressão Artística - Cadernos Culturais*. Lisboa: Inquérito.
- Remesar, A., & Silva, F. N. (2019). *Arte Pública e Cidadania. Novas leituras da cidade criativa*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- República Portuguesa, E. (julho de 2018). 3ºCiclo do ensino básico Educação Visual. *Aprendizagens Essenciais I Articulação com o perfil dos alunos*, p. 9.
- Rosini, F. (2021). *A Arte de Recomeçar. Os seis dias da criação e o início do discernimento*. Braga: Apostolado da Oração.
- Saavedra, F. (1999). *El Graffiti Movement en Vallencas: Historia, Estética y Sociología de una Subcultura Urbana (1980-1996)*. Madrid: Universidade Complutense. Prova de doutoramento.
- Santos, J. d. (1966). *Educação estética e ensino escolar*. Mem Martins: Europa América.
- Sarmiento, J. (2020). *Paz, pão, arte urbana, saúde e educação: Quinta do Mocho, 2019*. <http://www.passeio.pt/galeria/paz-pao-arteburbana-saude-e-educacao>: Plataforma Cultural Passeio.Braga: CECS. .
- Schopenhauer, A. (2022). *A Arte de Vencer uma Discussão Sem Precisar de ter Razão*. Odivelas: Alma dos Livros.
- Senie, H., & Sally, W. (1992). *Critical Issues In Public Art: Context, Content, And Controversy*. New York: Harper Collins.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 1ºVolume*. Lisboa: Stória Editores, Lda.
- Stahl, J. (2009). *Street Art*. China: h.f.ullmann.
- Stern, A. (s.d.). *Uma nova compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Waclawek, A. (2008). *Do graffiti ao movimento da arte de rua: negociando mundos artísticos, espaços urbanos e cultura visual, c. 1970-2008*. [Tese de doutoramento, Concordia University]: <https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/976281/>.
- Wallon, H. (1941-1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

APÊNDICES

Apêndices I – Ficha de Atividade do Exercício

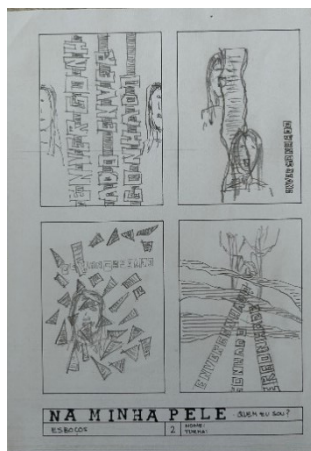
Na minha pele » experiência de autoconhecimento » narrativa visual » técnica mista » colagem » linogravura » monotipia »



Como te sentes hoje?

Qual a emoção que sentes mais vezes?

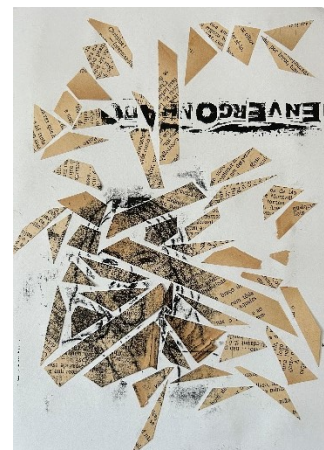
REFLEXÃO » na folha 1 que te foi entregue cola a fotografia que expressa a emoção escolhida e escreve a palavra corretamente e em espelho.



ESBOÇOS » na folha 2 realiza quatro esboços da tua proposta de narrativa visual, onde inclui: a colagem do livro antigo, a palavra em linogravura, e a fotografia através da monotipia. A narrativa visual terá por base a reflexão sobre a tua emoção.



NARRATIVA VISUAL » Elabora a tua composição de acordo com a solução escolhida do esboço elaborado na fase anterior, usando três técnicas apresentadas. Colagem, linogravura e monotipia.



as

COLAGENS » Colagem realizada com recurso a folha de livro antigo, para compor com a monotipia e linogravura.



LINOGRAVURA » A linogravura é realizada sobre uma placa de linóleo e nós vamos substituir por uma placa de borracha porque a dureza da placa de borracha é mais mole, a matriz de linóleo exige maior força por parte de quem está a gravar.

Com base no que aprendeste no PowerPoint e a partir da palavra/emoção escolhida, faz a “borrachogravura” seguindo as orientações dadas em sala de aula. Tendo em atenção os cuidados a ter no uso da goiva. Tem atenção ao contraste entre o que é escavado e o que fica em relevo.

Trabalha a tinta de impressão sobre uma placa de acrílico e espalha-a com o auxílio do rolo de tintagem para criares uma camada de tinta fina e uniforme na superfície da placa. Pinta a matriz com o rolo, para fazeres a impressão sobre o papel



MONOTIPIA » Pinta uma folha de acetato até conseguires ter uma mancha fina e uniforme. Coloca a tua folha da narrativa visual em cima da mancha de tinta, de modo que a tua composição esteja em contato com a mancha de tinta. De seguida coloca a fotografia em cima da tua folha da composição e começa a transferir o teu desenho para a folha, executando diferentes pressões com o dedo e com o lápis de grafite. Tem atenção as tuas folhas não podem deslizar, ou seja, deslocar-se da posição inicial.



PADLET » participa ativamente no padlet, pesquisa sobre o tema instalações de arte e divulga com o grupo a tua pesquisa. Sugere também uma forma de instalação/exposição de todos os trabalhos desenvolvidos e expressa a tua intenção, o porque da tua escolha.



Contéudos:

Técnicas de impressão:monotipia e gravura

Colagem

Narrativa visual

Materiais:

Folha de papel cavalinho A4; lápis de grafite; goivas; placa de borracha; rolo de tintagem; tinta de impressão à base de água; placa de acrílico; acetato; folha de livro antigo; papel vegetal, tesoura e cola.

Duração:

10X45 minutos

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO

10 pontos: pesquisa, analisa e seleciona_folha 1_reflexão

10 pontos: folha 2_esboços

20 pontos: gravação da matriz

20 pontos: qualidade técnica monotipia

20 pontos: qualidade expressiva e criativa da narrativa

10 pontos: empenho e organização_defenição da forma e apresentação

5 pontos: autonomia

5 pontos: participação e cooperação_padlet

Apêndices II – Ficha de Atividade sobre a Performance

PERFORMANCE

A definição de performance

Forma de arte que combina elementos do teatro, das artes visuais e da música. Nesse sentido, a performance liga-se ao *happening* (os dois termos aparecem em diversas ocasiões como sinônimos), sendo que neste o espectador participa da cena proposta pelo artista, enquanto na performance, de modo geral, não há participação do público.



O fotógrafo Spencer Tunick, com suas multidões nuas

Características da arte performática

- Não tem lugar "apropriado" para acontecer: pode ocorrer tanto em museus, galerias e instituições, quanto em ambiente urbano e/ou público;
- Registos da ação podem ocorrer por meio de fotografias e vídeos, mas o caráter da obra é efêmero, passageiro;
- Corpo como instrumento de ação artística.

Artistas na Performance

Na década de 60, surge na Alemanha o movimento **Fluxus**, que inicia proposições performáticas inovadoras. Muitos artistas importantes de diversas partes do mundo fizeram parte do movimento, alguns deles são:

Joseph Beuys (1921-1986) - alemão

Wolf Vostell (1932-1998) - alemão

Nam June Paik (1932-2006) - sul-coreano

Yoko Ono (1933) - japonesa

Outros artistas que se destacam na arte da performance são:

Marina Abramović (1946) - sérvia

Chris Burden (1946-2015) - americano

Ana Mendieta (1948-1985) - cubana

Valie Export (1940) – austríaca

Nesse contexto, instalações, happenings e performances são amplamente realizados, sinalizando um certo espírito das novas orientações da arte: as tentativas de dirigir a criação artística às coisas do mundo, à natureza e à realidade urbana.

Apêndices III – Material de Apoio ao exercício -PPT

» na minha **PELE**

Aula 1 » Conceito

ARTE Contemporânea

IDENTIDADE PESSOAL E CULTURAL, FAMÍLIA, COMUNIDADE E NACIONALIDADE

INTERAÇÕES EM TEMPO REAL E REFLEXÕES

Instalações são organizadas como autodescobertas para aqueles que observem e fruam.

» na minha **PELE**

Aula 1 » Conceito

Instalações

- » efêmero ou desmontada e recriada noutro local
- » um diálogo, entre o objeto artístico, a arquitetura e interação
- » pode ser multimídia e provocar sensações
- » conjuga materiais, ambiente e intenções do artista
- » um diálogo, entre o objeto artístico, a arquitetura e interação com o público

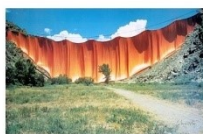
Conceito e intenção são os motores da instalação

» na minha **PELE**

Aula 1 » Conceito

"Todos os nossos projetos temporários têm uma natureza nômade e transitória, estão em movimento perpétuo", especifica Christo: "Essas obras são visíveis apenas uma vez na vida, mas permanecem gravadas em nossas memórias. Esse aspecto é essencial na nossa abordagem e lembra um princípio resolutamente humano: nada dura para sempre e essa é a beleza da vida".

CHRISTO AND
JEANNE-CLAUDE



Christo and Jeanne-Claude: 'Valley Curtain'



Christo and Jeanne-Claude's: 'Wrapped Trees, 1997-98'

<https://www.christo.com.br/memorias/chrsto-e-jeanne-claude/>

» na minha **PELE**

Aula 1 » Conceito

"Como artista, acredito fortemente que a função da arte é questionar e confundir. Ao contrário das modas do momento, não quero ditar razões que ajudem a compreender, mas sim indicar um caminho para compreender uma história".

RUNE GUNERIUSSEN



Rune GuneriusSEN: 'A Grid of Physical Entities, 2012'



Rune GuneriusSEN: 'Protest Art on Separation, 2014'



Rune GuneriusSEN: 'At the Time Defeat Sunrise, 2014'

<https://fotografartista.com.br/rune-guneriusSEN-na-instalacao-e-fotografia/>

» na minha PELE

Aula 1 » Conceito

"Nunca pretendi oferecer ao público uma mensagem racional", observa a artista. "Antes, sempre desejei criar uma impressão emocional, permitindo às pessoas que sintam primeiro o impacto visual para depois refletir sobre a obra."

CHI HARU SHIOTA



Obra de Chi Haru Shiota na Suíça.



"Dialogue from DNA", 2004, Maastricht, Centre of Japanese Art and Technology/Holland

<https://www.kijp.nl/en/verspreiden-je-publiek-voor-je-technische-oeuvre/>

» na minha PELE

Aula 1 » composição » comunicação visual



Edvard Munch, Dancing on a Shore, 1900



Gustav Klimt, Virgem, 1913

Uma composição visual é uma **organização** pensada dos elementos visuais. Estes elementos devem formar um todo organizado e equilibrado, transmitindo a ideia de **unidade**.

» na minha PELE

Aula 1 » composição » comunicação visual



Pablo Picasso, O velho e a criança, 1905



Frida Kahlo, Autorretrato com colar de espinhos e touca de touro, 1940



Caravaggio, São João Batista, 1595



J.M.W. Turner, Rainha Vitória, Terceira em ascensão, 1845



Piet Mondrian, A ponte, 1912



Joan Miró, Nascimento do mundo, 1925



Joan Miró, Nascimento do mundo, 1925



Salvador Dalí, O Cristo de Sordani, 1928



Pedro Dominguez Thoma, Sordani, c. 1930



Chuck Close, A face, 1980-2000

ENQUADRAMENTO » FORMATO » PROPORÇÃO » EQUILÍBRIO VISUAL » SIMÉTRICO E ASSIMÉTRICO » PESO VISUAL » RITMO » CONTRASTE » PROFUNDIDADE

» na minha PELE

Aula 1 » colagens

A colagem pode ser um exercício criativo, pois permite criar novas composições e conceitos, através da manipulação de imagens.



Pablo Picasso, Violon and Sheet Music, 1912



Pablo Picasso, Violon, 1912



Pablo Picasso, Bouteille, verre et violon, 1912

» na minha PELE

Aula 1 » técnicas de impressão

As técnicas de impressão são processos que permitem reproduzir vários exemplares do mesmo trabalho. A partir de uma imagem original – a **matriz** – consegue-se reproduzir a mesma com resultados idênticos.

Xilogravura - madeira
Linogravura - linóleo
Serigrafia - rede
Litografia - pedras calcárias
Calcografia - metal
Frottage - objeto texturado
Monotipia - impressão única



Henri Matisse, sem título, 1938
Linogravura

» na minha PELE

Aula 1 » técnicas de impressão » gravura

Um suporte (matriz – por exemplo, a madeira) onde se escava a imagem e aplica a tinta, em contacto e sob pressão com outro suporte (por exemplo, o papel), resulta na imagem impressa.



José Borges, Moço roubado, sem data
Xilogravura de origem pernambucana

» na minha PELE

Aula 1 » técnicas de impressão » gravura

A **linogravura** é uma técnica de impressão que permite a multiplicação da imagem através de uma placa de linóleo.

Com o auxílio de goivas, escava-se a superfície do linóleo deixando em relevo as zonas que serão usadas para impressão, podendo esta, ser realizada em série.



Pablo Picasso, Mulher com chapéu de pompoms e blusa estampada, 1962

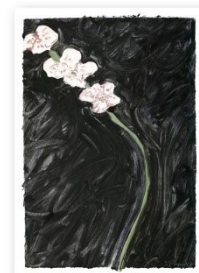
» na minha PELE

Aula 1 » técnicas de impressão » monotipia

A **monotipia** é um processo que não permite a repetição. É considerada uma técnica híbrida; não é uma técnica de impressão, no sentido das outras técnicas, nem é uma pintura, mas sim uma **combinação** dos dois processos.

O resultado será **único**, quer pela pressão exercida quer pela quantidade de tinta recebida.

https://www.youtube.com/watch?v=phgmnd_XOSU



Ed Baynard, Monotype (B-2), 1981

» na minha PELE

Aula 1 » técnicas de impressão » exploração Instagram



HASHTAGS

#monotipiasobrepapel
#portamarela

PESSOAS

san__ne__tattoo__
Francikamiya
Monotipia
carolina.m.correia.print
esprit.acj
Adrianogambimrocha
Mondo_ittto
Takush.art

» na minha PELE

Aula 1 » trabalho a realizar

»»» narrativa Visual »»»



» folhas de livro antigo



» fotografia



» palavra

» na minha PELE

Aula 1 » trabalho a realizar

Conceito e intenção são os motores da instalação

»»» narrativa Visual »»»

» folhas de livro antigo » letras isoladas que criam um todo » Sociedade » Nós

» fotografia » Autoconhecimento » impressão única » monotipia » EU

» palavra » Emoções » marca » carimbo » Eles

»»» instalação »»»



a intenção da turma



» na minha PELE

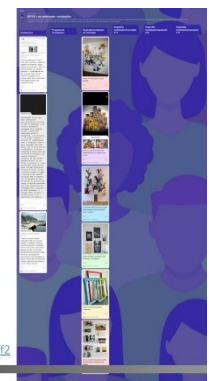
Aula 1 » trabalho a realizar

»»» padlet »»»

Pesquisa sobre instalações e realiza a tua publicação

Realiza a tua sugestão de instalação para esta atividade

<https://padlet.com/lilianamslourenco/artec-na-minha-pele-instala-es-2fy96ru04xanf72>



» na minha PELE

Aula 1 » avaliação

Entrega de todas as fases:

- 1» na minha pele - Quem eu sou? Reflexão (foto e emoção)
- 2» na minha pele - Quem eu sou? Esboços
- 3» narrativa visual
- 4» participação padlet

Critérios de classificação

- 10 pontos » participação padlet
- 10 pontos » apresentação de esboços
- 25 pontos » gravação da matriz
- 25 pontos » qualidade técnica monotipia
- 25 pontos » qualidade expressiva da narrativa
- 5 pontos » qualidade gráfica da impressão (definição da forma e higiene na apresentação)

» na minha PELE

Aula 1 » Reflexão

Quem és tu? – Autoconhecimento



O Mundo de Sofia,
Nicolay - VICENTE
Zabun, a partir da
obra de Jostein
Gaarder

» na minha PELE

Aula 1 » Reflexão

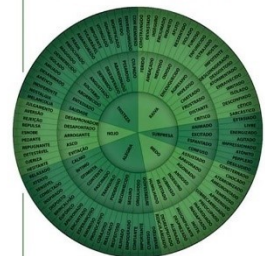
Quem és tu? – Autoconhecimento

Como te sentes hoje e agora? Que emoção costumás sentir
mais vezes?

Vamos trabalhar as emoções!

TRISTEZA
RAIVA
SURPRESA
MEDO
ALEGRIA
NOJO

Círculo das Emoções



Produzido pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap)
em parceria com a Rede de Trabalho da Rede (RTN)
Biblioteca de Emoções (Biblioteca de Emoções) da Rede de Trabalho

<https://et.senbd.com/document/14761775/Circulo-das-Emocoes>

» na minha PELE

Aula 1 » Reflexão



» na minha PELE

Aula 1 » Reflexão

ISOLADO

SEGURO

FRÁGIL

CALMO

CÉTICO

SOLITÁRIO

AMUADO

ATENTO

SAUDADE

CONFUSO

FERIDO

APÁTICO

AFLITO

INÚTIL

LIVRE

TRISTEZA
RAIVA
SURPRESA
MEDO
ALEGRIA
NOJO



» na minha PELE

Aula 2 » Esboço

FOLHA LIVRO ANTIGA

FOTOGRAFIA

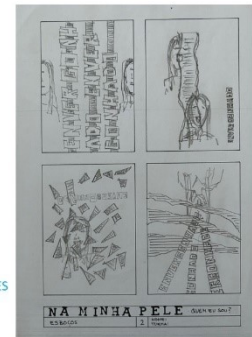
PALAVRA

INTENÇÃO

INTEIRA
EM TIRAS
RASGADA
PEDAÇOS

PEQUENA
METADE
AO CONTRÁRIO
DE LADO

MAIOR OU MENOR
TAMNANHOS DIFERENTES
SÓ UMA
REPETIDA



» na minha PELE

Aula 2 » Fotografia



» na minha PELE

Aula 2 » Regras de execução da matriz

Goiva NÃO é um brinquedo
NUNCA colocar a mão de apoio à frente da goiva

Apêndices IV – Padlet

padlet

padlet.com/lilianamslourenco/artec-na-minha-pele-instala-es-2fy96ru0l4xanff2

ARTEC » na minha pele » instalações

Faz a tua pesquisa sobre instalações, posta uma fotografia, um vídeo, um link, o que preferires!! E adiciona uma descrição com o nome e a intenção do artista na instalação postada. E de seguida na coluna da tua turma faz a tua sugestão de instalação, inserindo também uma fotografia, um vídeo, um link, o que preferires!! E menciona também a tua intenção!!

LILIANA LOURENÇO 19/05/22, 20:24 HS UTC

Instalações » sugestão professora

A artista, geralmente, conecta essas redes abstratas a objetos do cotidiano e a desenhos, vídeos, pinturas e outros meios. “Vejo o fio simbolicamente como relação humanas (...) Você pode não ver isso com seus olhos, mas se pudesse, enxergaria que os humanos estão todos conectados”, disse a artista sobre o uso constante de fios.

Chiharu Shiota - Fios que tecem memórias

Shiota nasceu em 1972 em Kishiwada, Osaka, no Japão, se mudou para Kyoto, para estudar na Kyoto Seika University. Posteriormente a artista fez intercâmbio na Austrália, e vive desde 1996 em Berlim onde estudou com a artista Marina Abramović.

UFRGS



Instalações de luz por Rune Guneriussen
Rune Guneriussen (nascido em 1977 na Noruega). É um artista conceptual norueguês cujo trabalho desafia a definição, caminhando entre a fotografia, a escultura e a instalação. Segundo o artista, os espectadores veem a fotografia como o meio principal das suas obras, mas no processo ela é secundária. O artista recusa-se a fazer parte da revolução tecnológica que separa o homem da natureza, do seu estado genuíno de ser; em vez disso, a natureza é a base do processo artístico de Rune. Ao usar diferentes objetos em vários locais, o artista congela o tempo e escreve a sua própria história. Não há humanos nas instalações de Rune. Ao excluir as pessoas das cenas, o artista encontrou uma forma alternativa de interagir com a natureza e as suas paisagens. O diálogo entre os dois é íntimo e puro, e os resultados são mágicos.

WWW.INSTAGRAM.COM

“Todos os nossos projetos temporários têm uma natureza nômade e transitória, estão em movimento perpétuo”, especifica Christo: “Essas obras são visíveis apenas uma vez na vida, mas permanecem gravadas em nossas memórias. Esse aspecto é essencial em nossa abordagem e lembra um princípio resolutamente humano: nada dura para sempre e essa é a beleza da vida”.

CHRISTO E JEANNE-CLAUDE. | Dasartes

OS ANOS PARISIENSES, 1958-1964
Christo (Christo Vladimirov Javacheff) e Jeanne-Claude (Jeanne Claude Marie Denat) nasceram no mesmo dia, 13 de junho de 1935, respectivamente em Gabrovo (Bulgária) e Casablanca (Marrocos). Christo fugiu da Bulgária comunista para ir a Praga, em 1956.

DASARTES |



Sugestão instalação/exposição da atividade » 6 Opções

Opção1 » Peças de puzzle » Sinto-me uma peça de puzzle perdida.



Opção2 » Caixas de papelão » Sinto-me uma caixa colocada aleatoriamente num conjunto de caixas.



Opção3 » Simulação de árvore » A natureza dentro da escola como não existindo limites do interior com o exterior.

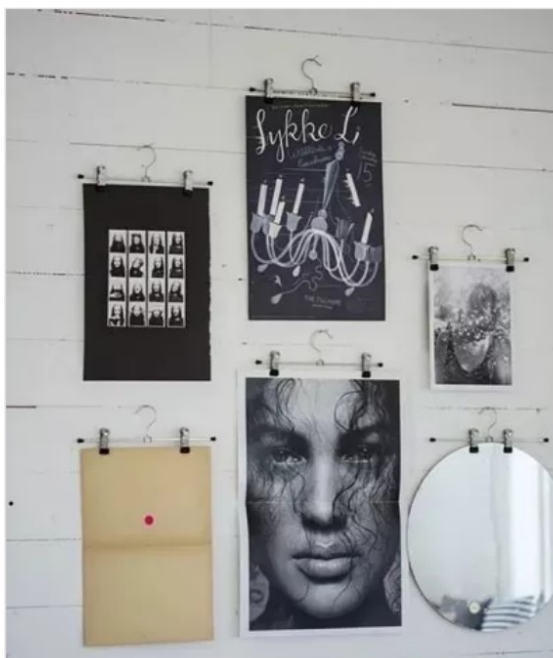


Opção4 » Cabides » Quero pertencer ao armário das memórias da Escola AA.

Opção5 » Moldura » Sinto-me emoldurado pela sociedade.



Opção6 » Livro » Quero pertencer à página do livro da turma que conta quem nós somos!





Pesquisa de Instalações de arte. Google

Rita Braz n20 9f

A obra *O banquete*, intitulada originalmente como *The Dinner Party*, é uma criação da artista norte-americana Judy Chicago. A instalação, é uma das mais lembradas quando se fala em arte feminista.

Isso porque a artista criou um ambiente que propõe um jantar em homenagem a diversas mulheres importantes da história. São 39 lugares dispostos em uma mesa triangular, sendo que o triângulo simboliza a igualdade. Os pratos são de porcelana e pintados à mão com temas que remetem às convidadas, que tem seus nomes bordados em dourado na toalha de mesa.



Adoro este exemplo! — LILIANA LOURENÇO

Catarina Silva nº5 9ºF

Criada na década de 70, a instalação é uma das obras mais memoráveis da arte feminista.

Isso porque a artista criou um ambiente que propõe um jantar para várias mulheres importantes da história.

Os 39 assentos estão dispostos em uma mesa triangular, que simboliza a igualdade.



Ótima maneira de falar de igualdade! — LILIANA LOURENÇO

Rita Casco Nº19 9ºF

Rancho Cadillac

Em 1974, *The Ant Farm* era um grupo de hippies de São Francisco que conduziu dez *Cadillacs* clássicos até um campo nos arredores de Amarillo, Texas, ao longo da Rota 66. Enterraram a parte da frente dos carros na terra, onde permaneceram por mais de 20 anos antes de serem deslocados. Embora o *Cadillac Ranch* esteja em terras privadas, a sua visita é amplamente incentivada, assim como a sua pintura.

Os *Cadillacs* geralmente estarem cobertos de grafite colorida, passaram um breve período em 2020 pintados de preto a exibir o movimento "Black Lives Matter".

Fonte: <https://artsandculture.google.com/asset/the-dinner-party-by-judy-chicago/3wEk27VXwP0KGA?hl=pt-PT&avm=2>



Excelente exemplo. Obrigada Rita. — LILIANA LOURENÇO

Maria Santos 9F

O objetivo da instalação é denunciar a poluição nos oceanos. A obra foi criada a partir de 5 toneladas de lixo recolhido dos oceanos Pacífico e Atlântico.



Alerta para o estado dos oceanos. Obrigada Maria — LILIANA LOURENÇO

Mariana Cebola nº17 9°C

Esta instalação de arte foi feita pelo artista Ervin Loránth Hervé, em Budapeste, na Hungria e foi um dos grandes destaques da Art Market Budapest 2014. A instalação retrata um homem gigante a sair da terra.



Obrigada pela partilha! Adorei! — LILIANA LOURENÇO

André Gomes nº2 9F
"Chuva de ovos gigantes"
Artista: Henk Hofstra



Obrigada André! — LILIANA LOURENÇO

Mariana Fernandes 9°F

Anish Kapoor é um artista plástico indiano-britânico. As suas obras procuram a simplicidade das formas curvas, normalmente de uma só cor e/ou brilhantemente colorida. Na maioria das obras dele, a intenção é prender a atenção do público, invocando um mistério através das cavidades escuras de seu trabalho. Inspirado pelos brilhantes e coloridos pigmentos dos mercados e templos indianos, ele usa pigmento em seus trabalhos. Alguns de seus trabalhos apresentam-se sólidos e muitos deles possuem cavidades, mexendo com opostos (masculino-feminino, corpo-mente, terra-céu, material-espiritual). As suas obras mais recentes são baseados em espelhos, refletindo ou distorcendo o público. Normalmente as suas obras têm grandes dimensões.

Fonte: <https://www.timeout.com/usa/things-to-do/best-art-installations-in-us>; <https://www.keblog.it/la-scultura-di-un-gigante-che-emerge-dal-sottosuolo-in-un-piazza-di-budapest/>; <https://nerdizmo.uai.com.br/escultura-gigante-baleia-feita-lixo/>; http://portuguese.xinhuanet.com/2016-11/09/c_135817059_6.htm



Excelente participação! Obrigada Mariana — LILIANA LOURENÇO



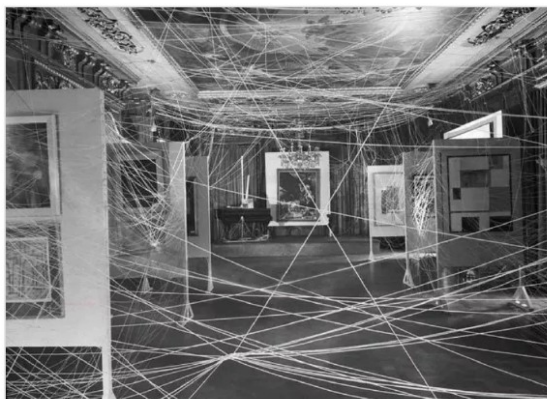
Desvio para o vermelho, de Cildo Meireles

A obra é um cômodo em que todos os objetos são vermelhos. O artista define o lugar como sendo possível, mas improvável. Ele escolhe o vermelho para representar o interior do ser humano, como se o ambiente fosse um corpo e o público adentrasse nesse corpo.

Bem interessante. — LILIANA LOURENÇO

Quévin Angélico nº18

A ideia era de revestir as paredes de um cômodo com as cores representativas do artista, traçando assim uma relação espacial com o universo cromático. O projeto foi executado em 1970. A arte minimalista e a arte povera também propuseram trabalhos que se relacionam com o conceito de instalação, como esculturas de grandes proporções.



Obrigada pela participação. — LILIANA LOURENÇO

Manuelle Finoti, 9F

Yayoi yourself

Um passeio pela mostra "Obsessão infinita", que exhibe cerca de 100 trabalhos de Yayoi Kusama em São Paulo desde 22 de maio, prova que os tempos são outros. Parece que ela foi feita exatamente para que tudo seja fotografado com câmeras de celulares e para que pessoas de várias idades, fazendo suas *selfies* ao lado de quadros, esculturas e instalações, sintam-se parte dela. Parte, melhor dizendo, da casa, da mente e das obsessões da mais proeminente artista japonesa viva, que desde 1977 mora voluntariamente num manicômio de Tóquio.

https://brasil.elpais.com/brasil/2014/06/27/cultura/140382172_488288.html?outputType=amp

Maria Vitória Bomfim Gonçalves nº15 9ºF

Fonte: <https://www.diggitmagazine.com/papers/sublime-void-anish-kapoor-s-descent-limbo;>
[https://www.culturagenial.com/instalacao-artistica/;](https://www.culturagenial.com/instalacao-artistica/) [https://www.todamateria.com.br/instalacao-artistica-obras-e-artistas/;](https://www.todamateria.com.br/instalacao-artistica-obras-e-artistas/)



Obsessões! — LILIANA LOURENÇO

Joana Prada 9°C - "Espuma Delirante", de Rafael Silveira.

Com curadoria de Baixo Ribeiro e produção da Choque Cultural, o artista Rafael Silveira exibe uma exposição inédita que reúne esculturas, pinturas, objetos, figurativas e abstratas. Utilizando elementos como cores flúor, luz negra, grafismos psicodélicos e texturas. As obras foram concebidas por meio de uma mistura resultando em uma surpreendente e divertida instalação. No segundo semestre, o **Farol Santander** recebe também as obras do artista espanhol Sergi Cadeñas.

Onde: R. João Bricola, 24 - Centro Histórico de São Paulo

Quando: março de 2022

"Espuma Delirante", de Rafael Silveira, no Farol Santander em SP

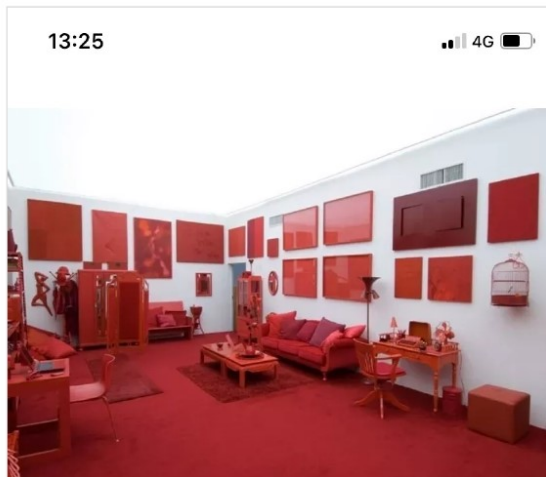
"Espuma Delirante", de Rafael Silveira, exibe uma exposição inédita que reúne esculturas, pinturas, objetos, figurativas e abstratas. Utilizando elementos como cores flúor, luz negra, grafismos psicodélicos e texturas, as obras resultam em uma surpreendente e divertida instalação. A mostra tem curadoria de Baixo Ribeiro e produção da Choque Cultural.

ARTEREF



Instalação a partir de esculturas, pinturas, objetos figurativos e abstratos. — LILIANA LOURENÇO

Manuelle Finoti 9F



Desvio para o vermelho, de Cildo Meireles

A obra é um cômodo em que todos os objetos são vermelhos. O artista define o lugar como sendo possível, mas improvável. Ele escolhe o vermelho para representar o interior do ser humano, como se o ambiente fosse um corpo e o público adentrasse nesse corpo.

Entrar no corpo! Vermelho sangue. — LILIANA LOURENÇO

Gabriel Peña 9D - Esculturas de Isaac Cordial

O escultor espanhol Isaac Cordial fez uma coleção de arte urbana chamado "Follow the leaders" que em palavras do autor define-se como:

"Follow the leaders é uma reflexão crítica sobre a nossa inércia enquanto massa social. Representa um estereótipo social associado a homens de negócios compostos pelo poder que dirigem o espectro social global. Trabalhei com uma grande equipa de pessoas que me ajudaram a realizar este projecto." A obra mencionada em Berlin não é a única, pois o escultor deixa várias das suas simpáticas estátuas em zonas urbanas ao calhas em diferentes países, nos lugares mais improváveis e incomuns. Neste link que se segue, detalha de forma resumida o trabalho de Isaac Cordial.

<https://arteseemfronteiras.com/esculturas-de-isaac-cordial/>

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/instalacao-artistica-obras-e-artistas/>; <https://www.todamateria.com.br/instalacao-artistica-obras-e-artistas/>; <https://arteref.com/exposicoes-e-eventos/espuma-delirante-de-rafael-silveira-no-farol-santander-em-sp/amp/>



Interessante! Gosto! — LILIANA LOURENÇO

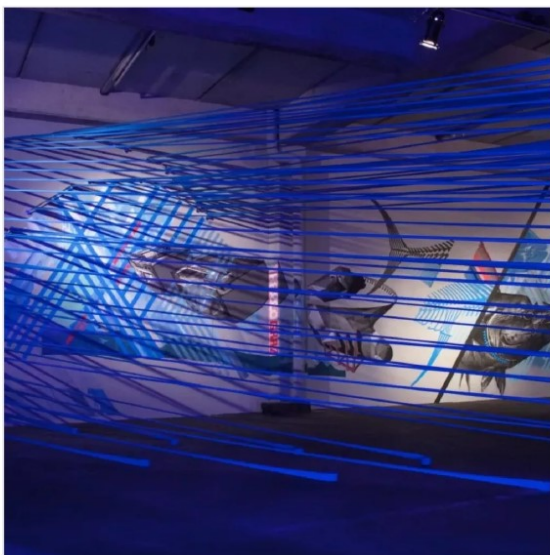
adriana braga



BordaloII? — LILIANA LOURENÇO

Mariana Gomes 9°C

<https://www.bookastreetartist.com/pt/instalacoes-artisticas>



Qual o nome do artista? — LILIANA LOURENÇO

Instalação

Uma instalação é uma manifestação de arte que procura construir um ambiente e também está relacionado com a interação dos objectos e estruturas que a compoem, com o espaço que a envolve e com o ponto de vista do observador. Para se compreender e contemplar a instalação, o observador terá que percorrê-la e interagir com ela de acordo com os seus movimentos.



Quem fez esta publicação? — LILIANA LOURENÇO

Foi a Cristiana 9°C — CRISTIANA SANTOS



Não conhecia! Obrigada pela partilha. — LILIANA LOURENÇO

Pedro Geraldes

Bordalo-II

Artista lisboeta que faz trash art.

Fonte: <https://www.bordaloii.com/>; <http://arisumisa.blogspot.com/2011/03/jean-shin-arte-reciclado.html?m=1>;



Impressiona? – LILIANA LOURENÇO

Marta Jara n18

<https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-seculo-20/instalacao/>



Sabes o que pretende esta instalação? – LILIANA LOURENÇO

Diogo nº9 9°C



Quem é o artista? – LILIANA LOURENÇO

José Pinto Nº13 9°C



O que significam as cores nesta instalação? – LILIANA LOURENÇO

Instalação de Arte

Fonte: <https://casavogue.globo.com/amp/MostrasExpos/Arte/noticia/2016/12/instalacao-colorida-no-japao-tem-mais-de-25-mil-flores-de-papel.html>; <https://casacor.abril.com.br/arte/ernesto-neto-leva-a-amazonia-para-estacao-de-zurique-na-suica/>

Esta instalação chama-se "Hymn to the Big Wheel" e foi feita pela artista britânica Liz West. Esta instalação tem como objetivo aumentar a consciência sensorialmente, mostrando o impacto que a cores têm na psicologia.

Henrique Silva Nº11 9°C



Bem interessante! — LILIANA LOURENÇO

Rafael Pereira, nº22, 9°C



O que transmite esta instalação? — LILIANA LOURENÇO

Rodrigo Lourenço



Jessica Stockholder

Essa é uma artista norte-americana nascida em 1959. Ela trabalha com esculturas, instalações, pinturas e desenhos.

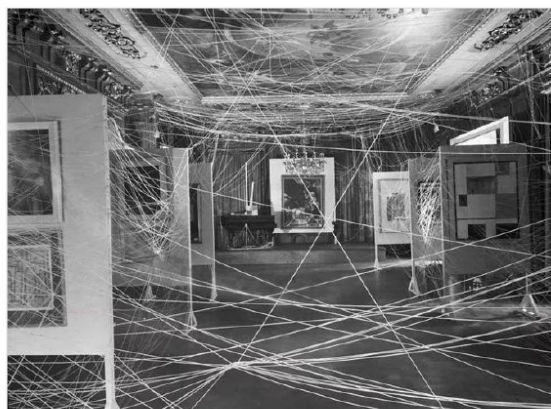
Jessica propõe em seus trabalhos uma comunicação entre as obras de arte e as obras arquitetônicas, criando lugares inacabados, onde fios, andaimes, tecidos e outros elementos nos lembram que estamos em contante construção.

Lara vieira



Muito bem Lara. Respondeste muito bem ao pedido. Obrigada pela colaboração. — LILIANA LOURENÇO

Cristiana Correia



O que pretende transmitir esta instalação? Sabes o nome do artista? — LILIANA LOURENÇO

PEDRO MENDES



Será uma instalação de arte ou escultura? — LILIANA LOURENÇO

Daniela costa



"Artista brasileiro cria escultura monumental que deve ser se tornar a obra mais visitada da história da Suíça" ERNESTO NETO
— LILIANA LOURENÇO

Margarida Martins n19



Gosto muito! E vocês? — LILIANA LOURENÇO

Gabriel santos



O que impressiona nesta imagem? — LILIANA LOURENÇO

Carolina 9ºd

Fonte: <https://casacor.abril.com.br/arte/instalacao-de-janet-echelman-celebra-os-400-anos-de-madrid/>



De quem é esta instalação? — LILIANA LOURENÇO



O que pretendia o artista com esta obra? — LILIANA LOURENÇO

inês reis



O nome do artista? — LILIANA LOURENÇO

Alexandre Bento N2



"Uma coruja de pernas altas é a nova instalação artística de Bordalo II, localizada na fachada norte do Colégio das Artes da Universidade de Coimbra (UC)" — LILIANA LOURENÇO

Eva Rodrigues N8



1. Tropicália (1967), de Hélio Oiticica — LILIANA LOURENÇO

Lara Belém nº15

José Oliveira N13



Já sabem de quem é? Pelo estilo da obra? — LILIANA LOURENÇO

Sofia Kolesnikov nº24



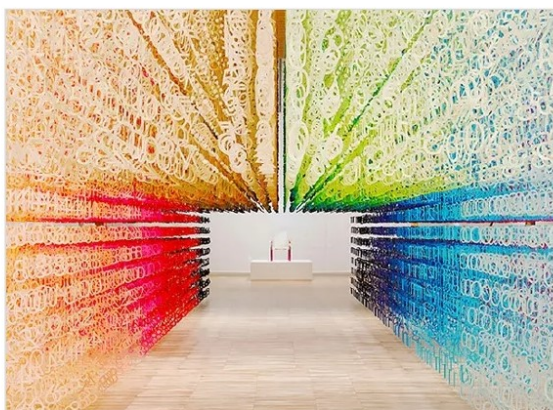
Interessante! Não conhecia. Também achas interessante?
— LILIANA LOURENÇO

O objetivo da instalação é denunciar a poluição das águas.
A obra foi criada com 5 toneladas de lixo recolhidos dos oceanos Pacífico e Atlântico.
Inês Batista n11



Muito bem Inês. Respondeste totalmente ao pedido.
— LILIANA LOURENÇO

Letícia Alves n18



O nome do artista? — LILIANA LOURENÇO

Votação exposição 9°C » opção 1_2_3_4_5_6

Opção 6

Mariana Cebola nº17

1_1 » 2_1 » 3_0 » 4_2 » 5_2 » 6_1 — LILIANA LOURENÇO

Opção 5

Joana Prada, nº12

Opção 4

Ana Beatriz nº01

Opção 2

Bruna Barros

Opção 1

Pedro Geraldês

opção 5

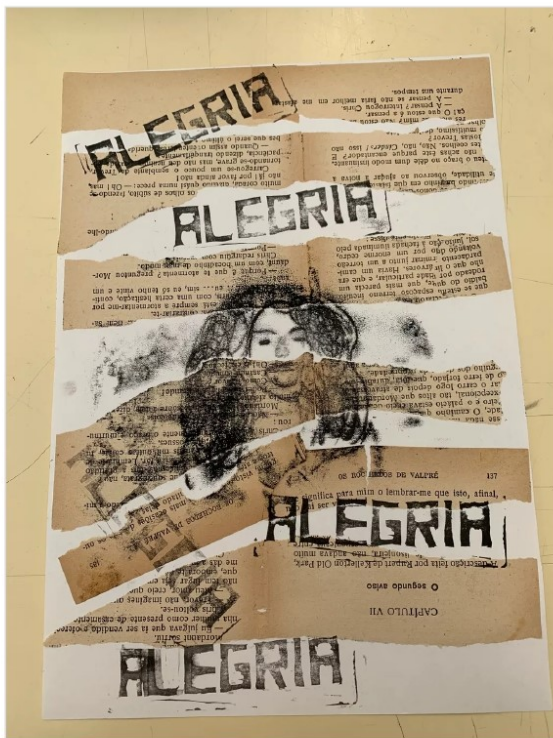
Victória Pinto n 28

Opção 4

Rafael Pereira, nº22, 9°C

Trabalhos 9°C

Marta Jara n18



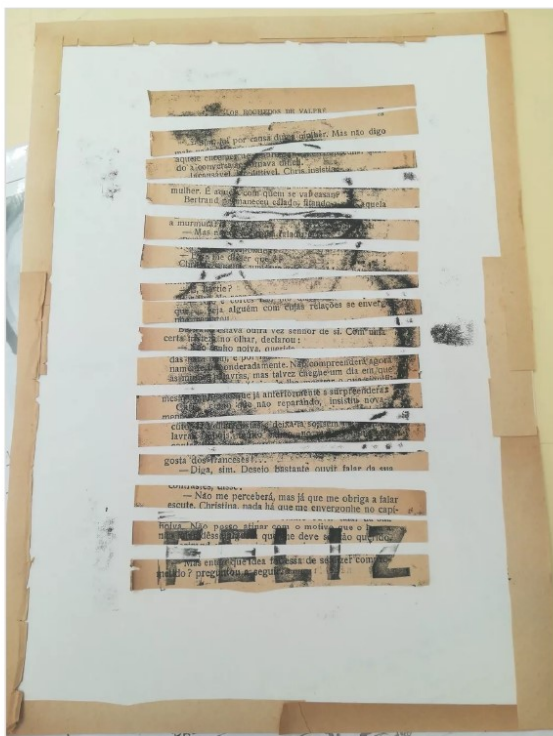
Beatriz Calvário



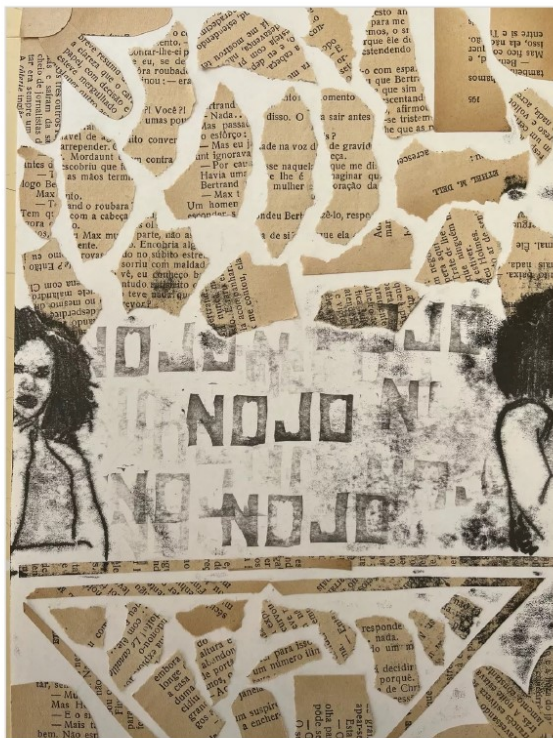
Nojo

Bruna A. N5

Pedro Geraldes nº21



Alegria



Rafael Pereira, n°22, 9°C



Votação exposição 9ºD » opção 1_2_3_4_5_6

Gabriel Peña opção 6

1_3 » 2_3 » 3_1 » 4_6 » 5_1 » 6_4 — LILIANA LOURENÇO

6 ArinaChirilenco

Adriana Braga - opção 6

4

Cristiana Correia

OPÇÃO 4 PEDRO MENDES

Opção 4

Daniela costa

opção 3

Carolina Luís

Opção 2

Alexandre Bento N2

Opção 4 Gabriela santos 9 °d

Opção 2

Eva Rodrigues

opção 4

inês reis

Opção 4

Lara Belém

Sofia Kolesnikov nº24

opção 1

Opção 6

José Oliveira N13

Inês Batista n11

Opção 1

Cláudia Martins

Opção 2

Opção 1

Letícia Alves n18

Margarida Martins n19

Opção 5

Trabalhos 9ºD

adriana braga nº1

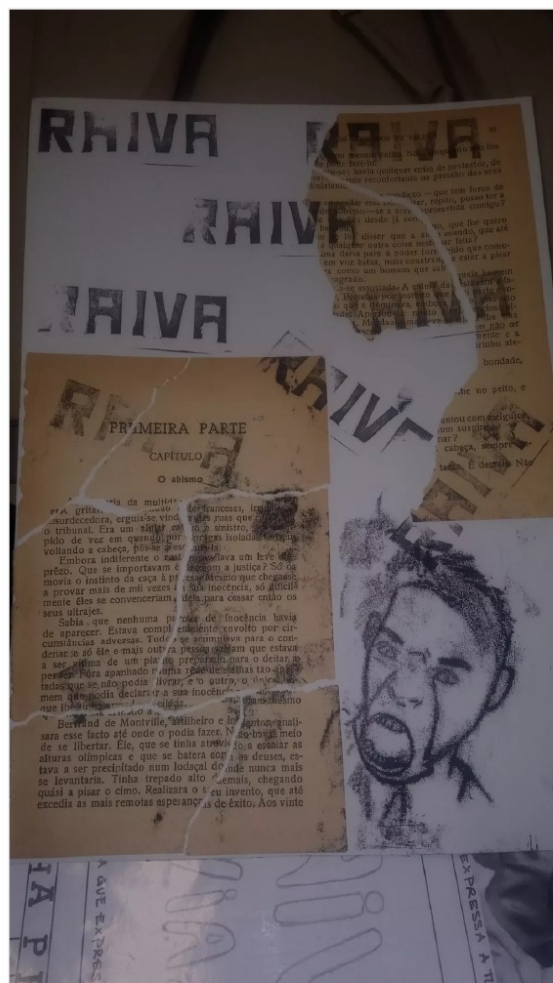


Tristeza

Alexandre Bento N2



Carolina Luís nº4



Cláudia Martins



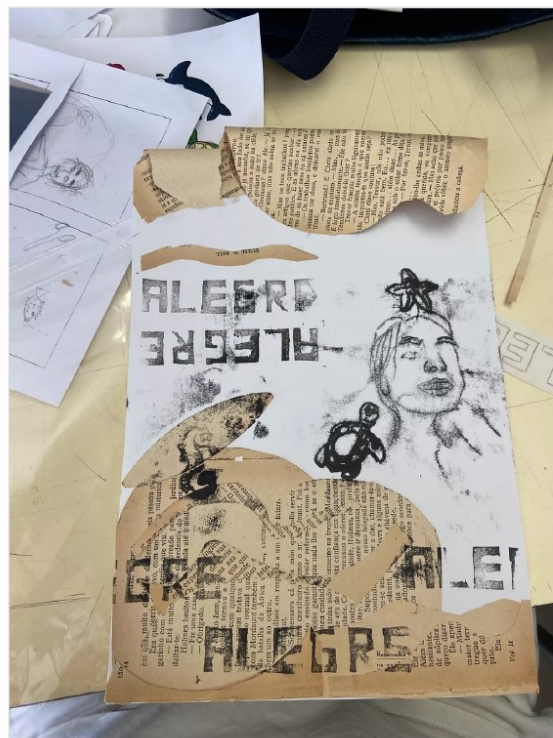
Alegria

Cristiana Correia



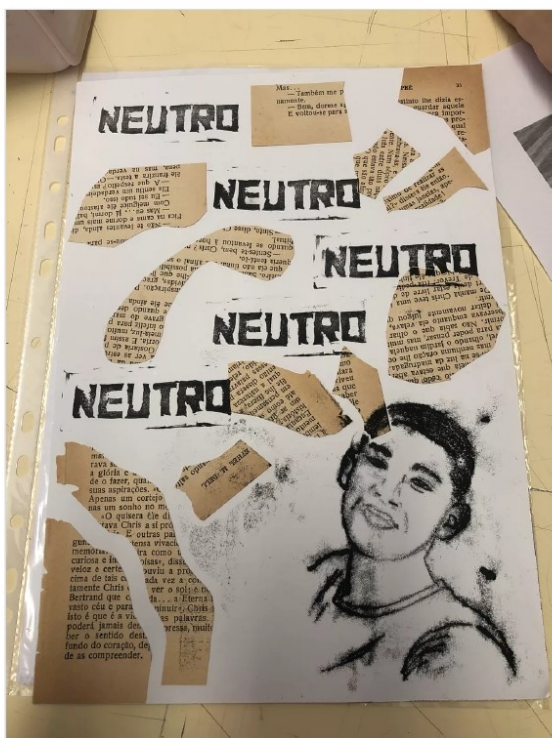
Alegre

Eva Rodrigues N8



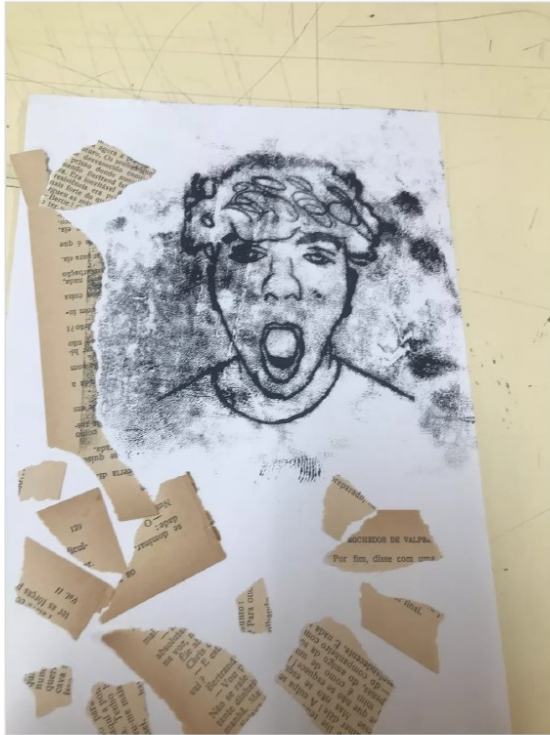
Neutro

Daniela costa

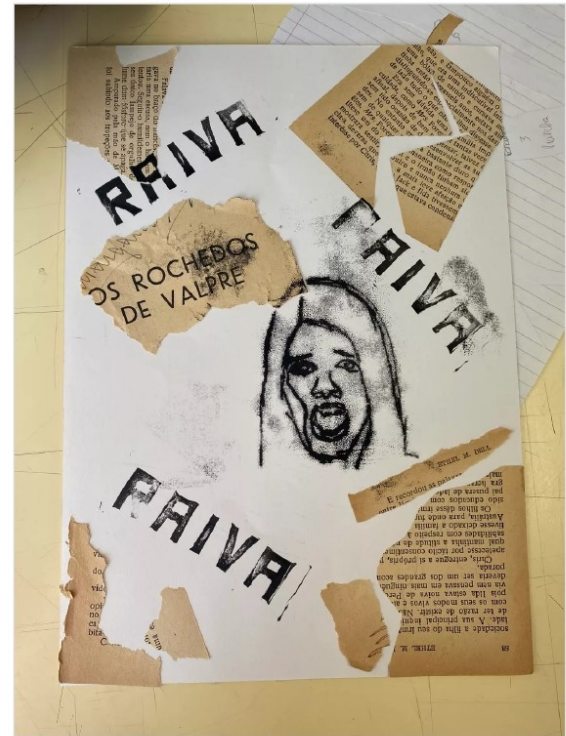


Surpresain

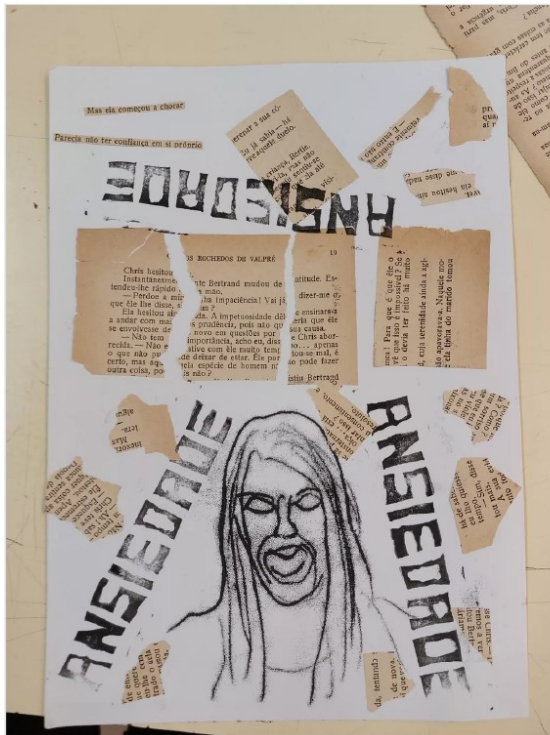
Gabriel santos



inês reis

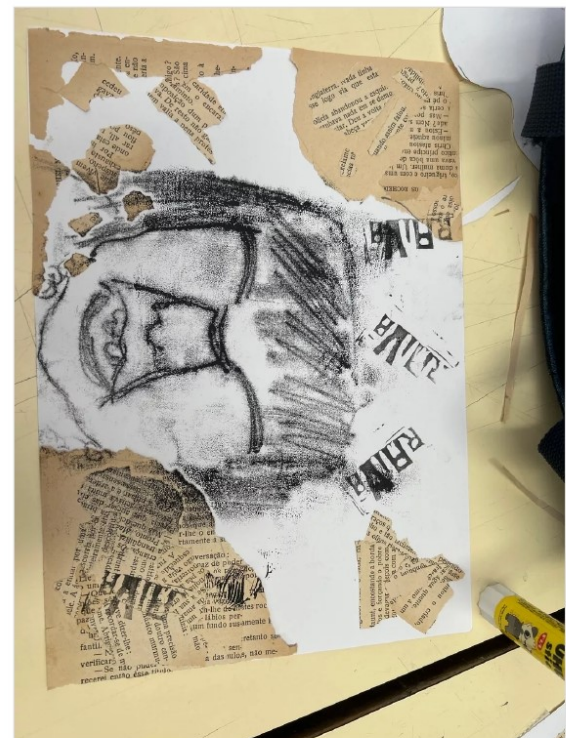


Inês Batista n11



Raiva

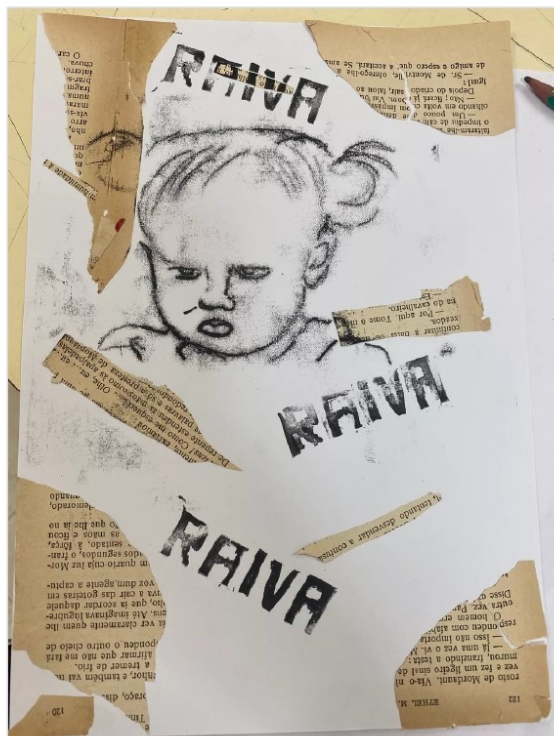
José Oliveira N13



raiva

Raiva

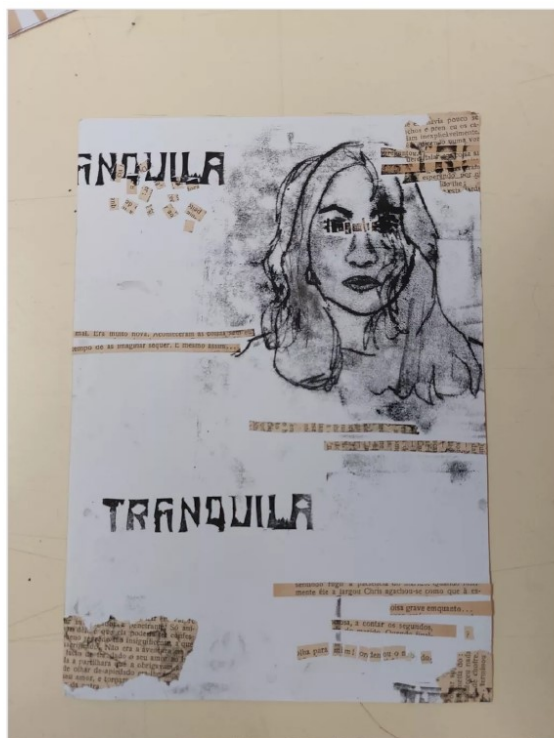
Lara Belém



Letícia Alves n18



Margarida Martins n19

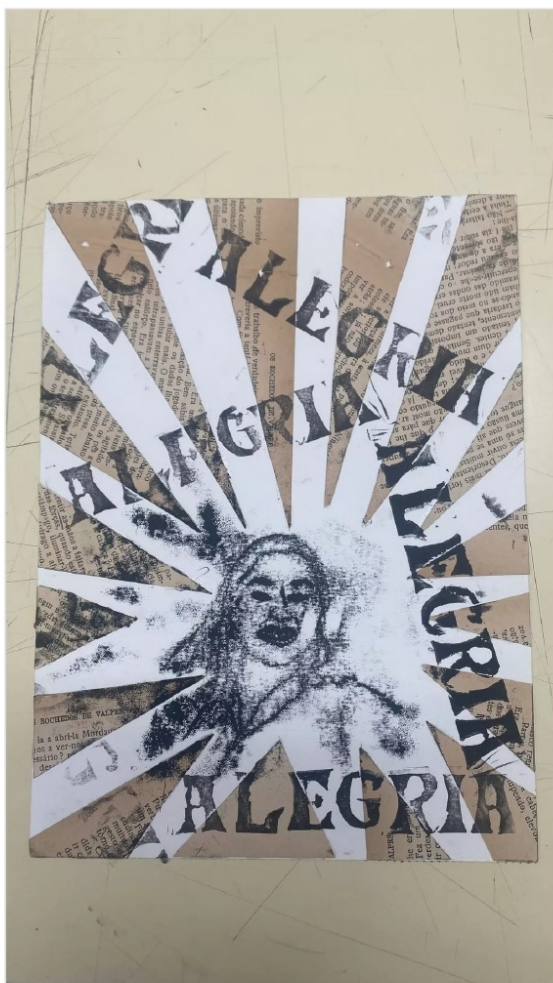


RAIVA

PEDRO MENDES



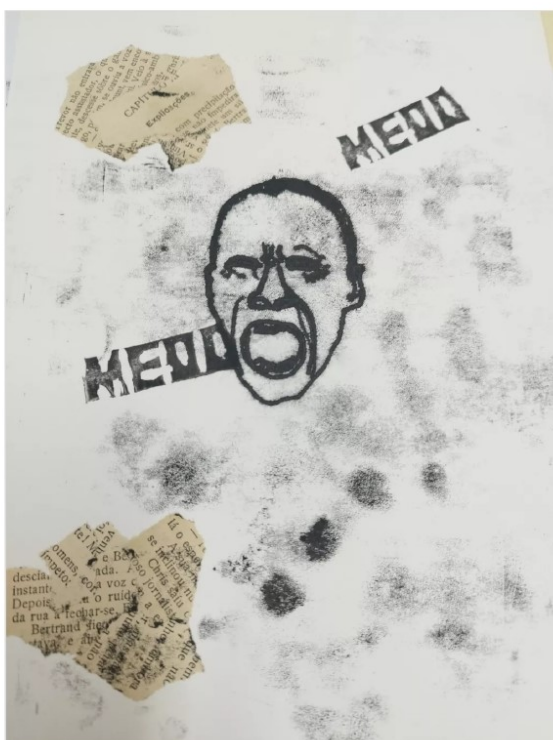
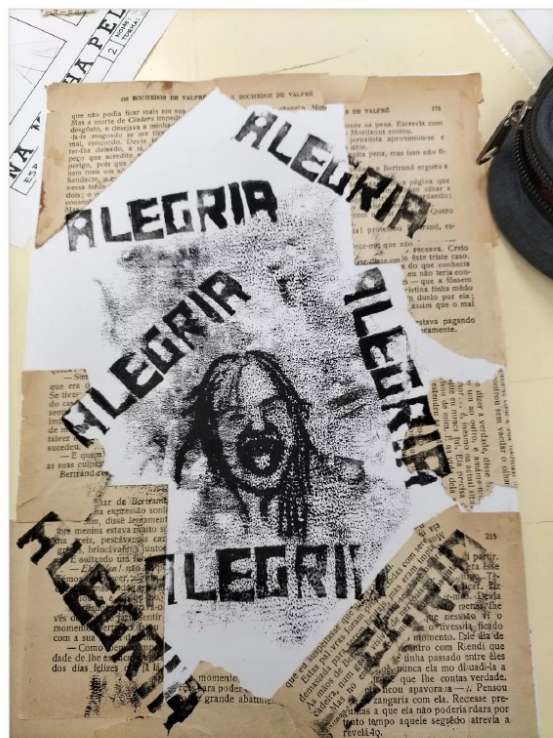
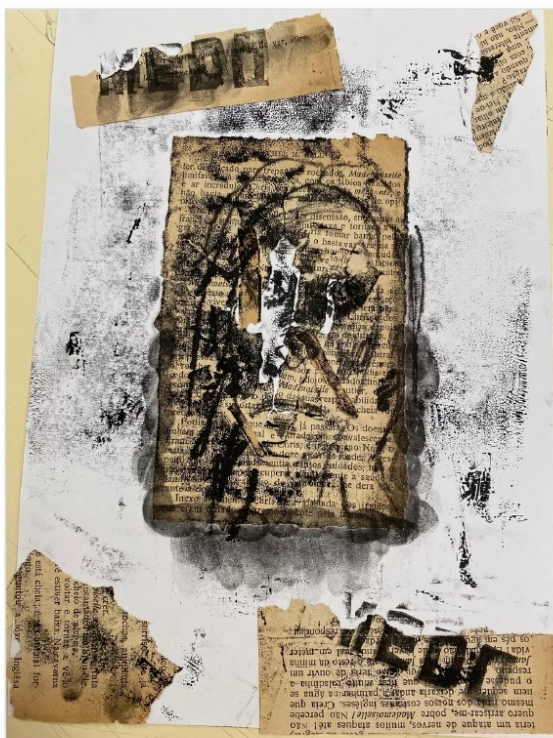
[illegible]



Maria Vitória Bomfim Gonçalves nº15 9°F



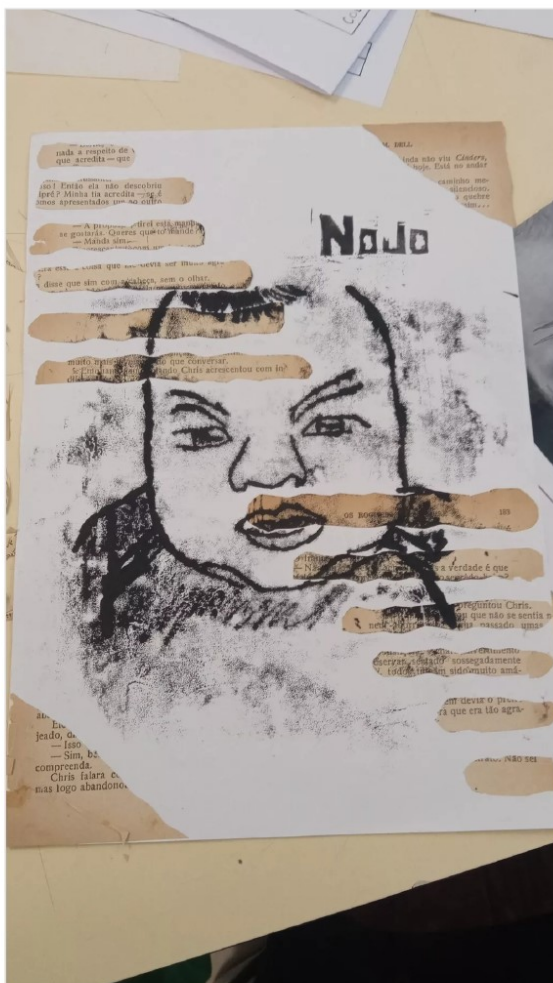
Sophie Vicente nº22



Sentimento-nojo

Mariana Fernandes nº16

Alegria



Madalena nº11



Apêndices V – Planificação de Aula



1º Fase: Introdução ao tema da Unidade Didática e apresentação da atividade
Conteúdo: Instalações de arte, técnicas: colagem, monotipia e linogravura.
Tempo de Aula : 1 aula - 45 minutos

DESCRIPTOR DO PA ¹ (Áreas de Competências) Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS / COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS / APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS (Tipologias de Trabalhos)	OBJETIVOS	RECURSOS	AValiação
Conhecedor/Sabe dor/Culto/Informa do (A, B, G, I, J)	APROPRIAÇÃO/REFLEXÃO Refletir sobre instalações de arte Reconhecer a importância das imagens como meio de comunicação		Introduzir o conceito de instalações de arte	Computador, projektor e tela de projeção;	Observação direta
Criativo (A, C, D, J)	» Instalações • Contexto Histórico • Artistas percursores • Artistas contemporâneos	Articular diferentes meios pedagógicos (exposição oral, demonstração visual de referências);	Clarificar os conceitos das várias técnicas;	PowerPoint;	Intervenções orais
Critico e analítico (A, B, C, D, G)	» Composição visual • Técnicas • Referências artísticas	Diversificar os meios de exposição - PowerPoint - Exposição física do trabalho - Artistas nas redes sociais (Instagram)	Conhecer referências contemporâneas;	Telemóveis	
	» Colagem» Monotipia» Lino gravura • Técnica • Artistas percursores • Artistas contemporâneos	Apresentar os conteúdos de forma clara, sucinta e objetiva;	Compreender a importância da temática do autoconhecimento, gestão de emoções e construção da cidadania	Google Forms	
	» Autoconhecimento	Criação de pladlet para partilha de informação	Desenvolver capacidade de pesquisa, raciocínio, conceitos e ideias.	Padlet	



Aula nº 01	Duração de cada aula 45 minutos	Data: 20-03-2023 – 9ºF; 23-03-2023 – 9ºD; 24-03-2023 – 9ºC
Sumário: Preenchimento do questionário pré-atividade. Apresentação de PowerPoint de introdução à Unidade Didática "na minha pele _ uma experiência de autoconhecimento". Referência a Instalações de Arte, colagens, técnicas de impressão: linogravura e monotipia e desenvolvimento socio emocional.		

2º Fase: Reflexão

Conteúdo: Metodologia projetual
Tempo de Aula : 3 aulas - 45 minutos cada

DESCRIPTOR DO PA ² (Áreas de Competências) Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS / COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS / APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS (Tipologias de Trabalhos)	OBJETIVOS	RECURSOS	AValiação
Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	EXPERIMENTAÇÃO/CRIAÇÃO (ORGANIZAÇÃO) Articular conceitos (espaço, volume, cor, luz, movimento, estrutura, forma, ritmo), referências, experiências, materiais e suportes nas suas composições plásticas.	Fornecer esquema gráfico com as emoções Apresentação de ficha da atividade	Fortalecer o autoconhecimento refletindo sobre a sua própria identidade	PowerPoint (slide com grealha);	Observação direta
Questionador (A, F, G, I, J)	Metodologia projetual » Reflexão • Identificar o problema • Recolha de dados	Especificar e concentrar a pesquisa do autoconhecimento sobre a frase: "Como te sentes hoje? Qual a emoção que sentes mais vezes?" Fornecer exemplo físico da atividade	Melhorar a pesquisa de ideias Aperfeiçoar o desenvolvimento de ideias e representação gráfica da ideia a desenvolver	Cavelete com exemplo físico da atividade Folhas A4 (fornecida e elaborada pela professora estagiária);	Intervenções orais Folha 1 – Reflexão Folha2 - Esboços

2ª Fase: Reflexão
Conteúdo: Metodologia projetual
Tempo de Aula : 3 aulas - 45 minutos cada

DESCRIPTOR DO PA ² (Áreas de Competências) Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS / COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS / APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS (Tipologias de Trabalhos)	OBJETIVOS	RECURSOS	AValiação
Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)	» Esboço - Desenvolvimento de ideias - Seleção de uma ideia	Conversar em pequenos grupos. Fornecimento de folha para reflexão e desenvolvimento do esboço	Desenvolver a organização das fases do processo de trabalho	Meios riscadores; Telemóvel	

Aula nº 02, 03, 04	Duração de cada aula 45 minutos	Data: 20 e 27-03-2023 – 9ºF; 23 e 30-03-2023 – 9ºD; 24 e 31-03-2023 – 9ºC
Sumário: Elaboração da reflexão. Escolha da emoção a trabalhar, pesquisa da fotografia.		
Sumário: Conclusão da reflexão. Elaboração dos esboços da narrativa visual sobre a emoção a trabalhar conjugando as três técnicas: colagem, linogravura e monotipia		
Sumário: Conclusão do esboço.		

3ª Fase: Execução da colagem, linogravura e monotipia
Conteúdo: Procedimentos técnicos
Tempo de Aula : 4 aulas - 45 minutos cada

DESCRIPTOR DO PA ³ (Áreas de Competências) Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS / COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS / APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS (Tipologias de Trabalhos)	OBJETIVOS	RECURSOS	AValiação
Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)	EXPERIMENTAÇÃO/CRIAÇÃO (PRODUÇÃO) Procedimentos Manifestar expressividade nos trabalhos, selecionando de forma intencional, conceitos, temas, suportes e técnicas Técnicas: Misto – combinações entre as várias técnicas, colagem, monotipia e linogravura Processos de síntese: Transformação, sobreposição, rotação, simplificação, repetição, articulação da palavra/imagem Sintaxe Cor: - Contraste claro-escuro Movimento e localização – Colocação, peso, equilíbrio, desequilíbrio, tensão. Tempo: - continuidade, descontinuidade, sequência, narração.	Acompanhamento individual de cada trabalho	Conhecer e desenvolver diferentes processos de representação;	Materiais para suporte: Folha de acetato, linóleo, papel cavallinho, página de livro antigo Meios atuantes: riscadores e tinta de água; Materiais de auxílio: Tesoura, cola, rolo de tintagem, goiva;	Observação direta
Questionador (A, F, G, I, J)		Feedback constante	Entender a arte como meio de expressão de identidade.		Intervenções orais
Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)		Dividir a turma em grupos de trabalho			Gravação da matriz Composição final

3ª Fase: Execução da colagem, linogravura e monotipia Conteúdo: Procedimentos técnicos Tempo de Aula : 4 aulas - 45 minutos cada					
DESCRIPTOR DO PA 3 (Áreas de Competências) Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS / COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS / APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS (Tipologias de Trabalhos)	OBJETIVOS	RECURSOS	AValiação
Responsável/autor nomo (C, D, E, F, G, I, J) Cuidador de si e do Outro (B, E, F, G)	Realização da narrativa visual conjugando três técnicas: Colagem – Folha de livro antigo Monotipia - fotografia Linogravura – execução matriz				

Aula nº 05, 06, 07, 08	Duração de cada aula 45 minutos	Data: 17 e 24-04-2023 – 9ºF; 20 e 27-04-2023 – 9ºD; 21 e 28-04-2023 – 9ºC
Sumário: Gravação da matriz em borracha (similar linogravura) com recurso à técnica de decalque com o papel vegetal e lettering fornecido. Uso da goiva.		
Sumário: Conclusão da gravação da matriz. Elaboração da colagem usando a folha de livro antigo.		
Sumário: Realização da monotipia com base na fotografia escolhida. Aplicação da tinta na matriz realizada e impressão na composição visual. Conclusão da narrativa visual com a aplicação das três técnicas. Início da pesquisa em aula sobre o tema: instalações e votação na opção de sugestão para exposição/instalação de trabalhos. Participação no padlet ARTEC » na minha pele.		

4ª Fase: Apresentação dos trabalhos, autoavaliação, avaliação e propostas de exposição Conteúdo: Comunicação Tempo de Aula : aulas - 45 minutos cada					
DESCRIPTOR DO PA 4 (Áreas de Competências) Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS / COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS / APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS (Tipologias de Trabalhos)	OBJETIVOS	RECURSOS	AValiação
Indagador/Investigador (C, D, F, H, I) Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H) Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)	INTERPRETAÇÃO/COMUNICAÇÃO Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo. Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea EXPERIMENTAÇÃO/CRIAÇÃO (PRODUÇÃO) Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos).	Promover momento de apresentação do trabalho à turma; Promover o debate e partilha de feedback em turma relativamente aos trabalhos desenvolvidos pelos colegas; Possibilitar a Autoavaliação do trabalho realizado na UD; Conhecer a opinião dos alunos relativamente à implementação através do questionário; Partilhar feedback relativamente ao trabalho de cada aluno;	Desenvolver capacidades de avaliação crítica, argumentação e comunicação; Avaliar o seu desempenho através da autoavaliação; Manifestar sentido crítico e sentido estético, articulando processos diversos de análise, síntese, argumentação e apreciação enquanto observador-criador; Compreender a diversidade dos modos de expressão artística das diferentes culturas e o seu papel na construção das identidades culturais Avaliar o trabalho realizado por si e pelos seus pares, justificando as suas opções.	Trabalhos realizados Computador, projetor e tela de projeção; Grelhas de avaliação Ficha de autoavaliação; Questionário relativo à UD e professora estagiária GoogleForms	Observação direta Intervenções orais Participação Padlet

4ª Fase: Apresentação dos trabalhos, autoavaliação, avaliação e propostas de exposição Conteúdo: Comunicação Tempo de Aula : aulas - 45 minutos cada					
DESCRIPTORIO DO PA 4 (Áreas de Competências) Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS / COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS / APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS (Tipologias de Trabalhos)	OBJETIVOS	RECURSOS	AValiação
		Criação de padlet de participação conjunta das três turmas ; Promover momentos de partilha	Desenvolver interação entre turmas trabalhando o sentido de cidadania Divulgar ideias e trabalho. Motivar os alunos para a participação ativa	Padlet	

Aula nº 09, 10	Duração de cada aula 45 minutos	Data: 8-05-2023 – 9ºF; 04-05-2023 – 9ºD; 05-05-2023 – 9ºC
Sumário: Conclusão do trabalho em curso, reflexão, esboço, narrativa visual e padlet Colocação do resultado final do trabalho na comunidade do padlet. Sumário: Apresentação dos trabalhos com respetivo feedback da professora e colegas. Autoavaliação e avaliação dos trabalhos e preenchimentos GoogleForms sobre a unidade didática. Brainstorming sobre o padlet, análise da pesquisa sobre instalações e sugestões de exposição/instalação.		

5ª Fase: Statement identitário Conteúdo: Comunicação Tempo de Aula : aulas - 45 minutos cada					
DESCRIPTORIO DO PA 5 (Áreas de Competências) Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS / COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS / APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS (Tipologias de Trabalhos)	OBJETIVOS	RECURSOS	AValiação
Indagador/Investi- gador (C, D, F, H, I) Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H) Participativo/cola- borador (B, C, D, E, F)	INTERPRETAÇÃO/COMUNICAÇÃO Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo. Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea EXPERIMENTAÇÃO/criação (PRODUÇÃO) Justificar a intencionalidade das suas composições, recorrendo a critérios de ordem estética (vivências, experiências e conhecimentos).	Promover momento de apresentação do trabalho à turma; Promover momentos de partilha	Desenvolver capacidades de participação crítica, argumentação e comunicação; Manifestar sentido crítico e sentido estético, apreciação enquanto observador-criador; Divulgar ideias e trabalho. Motivar os alunos para a participação ativa	Trabalhos realizados Grelhas de avaliação	Observação direta Intervenções orais

Apêndices VI – 1. Inquérito pré-atividade

9ºD -ARTEC
Um pouco sobre ti...

* Indica uma pergunta obrigatória.

1. E-mail *

2. Número (exemplo: 1, não escrevas a letra n, coloca só o número cardinal) *

3. Nome completo *

4. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

5. Idade *

Marcar apenas uma oval.

☐ 13

☐ 14

☐ 15

☐ 16

☐ 17

9. Qual a área de exploração que sentes que foi mais abordada ao longo de todo o teu percurso na área artística, na disciplina de educação visual? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Desenho

☐ Pintura

☐ Escultura

☐ Gravura e Impressão

☐ Fotografia e vídeo

☐ Geometria

☐ Banda desenhada

10. Qual a área que gostarias de abordar na próxima atividade? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Desenho

☐ Pintura

☐ Escultura

☐ Gravura e Impressão

☐ Fotografia e vídeo

☐ Geometria

☐ Banda desenhada

Um pouco sobre ti... e a disciplina de Educação Visual

6. A disciplina de Educação Visual é importante para ti? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

7. Gostas das atividades desenvolvidas em Educação Visual? *

Classifica numa escala de 1 a 5, em que 1 é não gosto nada e 5 é gosto muito

Marcar apenas uma oval.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

8. Qual das atividades aprecias mais?

Marcar apenas uma oval.

☐ Individual

☐ Grupo

11. Quais os materiais que gostarias de utilizar na próxima atividade? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Lápis de grafite

☐ Lápis de Cor

☐ Lápis de Cera

☐ Canetas de feltro

☐ Aquarela

☐ Guache

☐ Pastel de óleo

☐ Pastel Seco

☐ Tinta acrílica

☐ Tinta da China

12. Sabes o que são técnicas de gravura e impressão? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

13. Das apresentadas, quais já experimentaste? (matriz significa base de trabalho) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Monotpia (Impressão única)
☐ Impressão
☐ Linogravura (matriz - linóleo)
☐ Calcografia (matriz - metal)
☐ Serigrafia (matriz - rede)
☐ Litografia (matriz - pedras calcárias/chapas microgranuladas)
☐ Protage (matriz - objeto texturado)
☐ Carimbos
☐ Nenhuma

14. Qual gostarias de experimentar? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Monotpia (Impressão única)
☐ Impressão
☐ Linogravura (matriz - linóleo)
☐ Calcografia (matriz - metal)
☐ Serigrafia (matriz - rede)
☐ Litografia (matriz - pedras calcárias/chapas microgranuladas)
☐ Protage (matriz - objeto texturado)
☐ Carimbos

Um pouco sobre ti... e o teu eu interior

15. Consideras que és um bom cidadão? Contribuis para o bem estar social? Respeitas o outro? Ajudas o próximo? Segues as regras? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Quase sempre
☐ Poucas vezes
☐ Não

16. Consideras que o contexto/ambiente da turma influencia o teu comportamento? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Quase sempre
☐ Poucas vezes
☐ Não

17. O que significa para ti autoconhecimento. Qual das seguintes afirmações é mais verdadeira para ti? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ O conhecimento que eu tenho de mim próprio.
☐ Procura individual das minhas características mais marcantes, os gostos, as inclinações, os padrões de comportamento e os sentimentos vivenciados.
☐ É saber identificar quais são os meus limites, os meus pontos fortes e fracos e também o que gosto.
☐ É ter a capacidade de identificar qualidades e defeitos, tanto emocionalmente como fisicamente, e ter capacidade de gerir tudo o que acontece dentro de mim.
☐ O conhecimento das minhas qualidades, desejos, ambições e limitações. Que me faz ter mais facilidade para controlar as minhas emoções.

18. Consideras que sabes gerir e controlar as tuas emoções? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Quase sempre
☐ Poucas vezes
☐ Não

19. Consideras importante analisar o teu desempenho em cada trabalho e partilhá-lo com os teus colegas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim. Gosto de apreciar os restantes trabalhos.
☐ Sim. Gosto de ver as diferentes soluções.
☐ Sim. Gosto de evoluir.
☐ Talvez. Dependendo do meu desempenho.
☐ Não. Não gosto de mostrar o meu trabalho.
☐ Não. Não tenho interesse nos outros resultados.

Um pouco sobre ti... E a comunidade

20. Achas importante expor os trabalhos no final de uma atividade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

21. Qual consideras ser o objetivo da exposição? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Embelezar a escola
☐ Valorizar e dar a conhecer o trabalho dos alunos à comunidade escolar.
☐ Desenvolver o gosto pela Arte e a criação Artística.
☐ Promover o debate sobre os trabalhos expostos.
☐ Evidenciar as diferentes soluções sobre um mesmo problema.

22. Gostarias de ter autonomia na escolha, definição e concretização da montagem da exposição? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim. Gostaria de sugerir soluções e ideias.
☐ Sim. Gostaria de pôr a "mão na massa" e concretizar a montagem da exposição.
☐ Não. Prefiro que seja o professor a definir a atividade.

Obrigada pela tua colaboração.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndices VII – 2. Inquérito relativo à Unidade Didática

9ºD » Inquérito relativo à Unidade Didática

Considera numa escala de 1 a 5, o número 1 é o elemento com menos valor e o número 5 é o elemento com maior valor.

** Indica uma pergunta obrigatória.*

1. E-mail *

2. Nome completo *

3. Número: *

4. Gostaste de realizar esta atividade? *

Marcar apenas uma oval.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

—

5. Qual o momento da atividade que gostaste MAIS? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Reflexão (folha 1 » fotografia e palavra da emoção)

☐ Esboços (folha2 » realização de 4 esboços)

☐ Colagem (Uso das folhas do livro antigo)

☐ Monotípia (Fotografia)

☐ Linogravura (Carimbo)

☐ Narrativa Visual (Conjunto das três técnicas)

☐ Outro: _____

6. Qual o momento da atividade que gostaste MENOS? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Reflexão (folha 1 » fotografia e palavra da emoção)

☐ Esboços (folha2 » realização de 4 esboços)

☐ Colagem (Uso das folhas do livro antigo)

☐ Monotípia (Fotografia)

☐ Linogravura (Carimbo)

☐ Narrativa Visual (Conjunto das três técnicas)

☐ Outro: _____

7. Gostaste de participar no padlet? *

Marcar apenas uma oval.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

—

8. Classifica o desempenho da professora (estagiária). Qualidade das aulas *

Marcar apenas uma oval.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

—

9. Classifica o desempenho da professora (estagiária). Organização e gestão do tempo de aulas. *

Marcar apenas uma oval.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

10. Classifica o desempenho da professora (estagiária). Ajuda e esclarecimento de dúvidas. *

Marcar apenas uma oval.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

11. Observações (dificuldades sentidas/sugestões):

Obrigada pela tua colaboração.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndices VIII – 3. Auto-avaliação da Atividade

9ºD » Autoavaliação da atividade

Considera numa escala de 1 a 5, o número 1 é o elemento com menos valor e o número 5 é o elemento com maior valor.

** Indica uma pergunta obrigatória.*

1. E-mail *

2. Número: *

3. Nome completo *

4. Fui pontual e assíduo(a)? *

Marcar apenas uma oval.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

—

7. Fui dedicado(a) e empenhado(a) nesta atividade? *

Marcar apenas uma oval.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

—

5. Os meus comportamentos e atitudes foram adequados? *

Marcar apenas uma oval.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

—

6. Trouxe sempre o material necessário *

Marcar apenas uma oval.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

—

8. Consegui organizar-me para a realização da atividade (fotografia, esboço, pesquisa, técnicas e padlet)? *

Marcar apenas uma oval.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

—

9. Cumpri os prazos? *

Marcar apenas uma oval.

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐

10. Consegui relacionar conhecimentos adquiridos e aplicá-los na atividade? *

Marcar apenas uma oval.

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐

12. Consegui dominar adequadamente os meios de representação (narrativa visual, colagem, monotipia e carimbos)? *

Marcar apenas uma oval.

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐

11. Consegui representar as minhas ideias e objetivos no trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐

13. Fui capaz de expressar as minhas ideias na apresentação. *

Marcar apenas uma oval.

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐

14. Fui ativo e participativo(a) no padlet? *

Marcar apenas uma oval.

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐

15. Classificação que mereço nesta atividade: *

Marcar apenas uma oval.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

16. Observações (dificuldades sentidas/sugestões):

Obrigada pela tua colaboração.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google

Formulários

Apêndices IX – Grelha avaliação 1 - Parâmetros

R2		H - qualidade técnica da monotípia																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
1	Nº	NOME																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																										
			4 - pesquisa, análise e seleção - reflexão - folha1												B,C,D - folha de raboços												H - gravação da matriz				H - qualidade técnica da monotípia				H - qualidade expressiva da narrativa				E - empenho e organização (definição da forma e apresentação)				F - autonomia				J - participação e cooperação - padlet				Resultado AUTOAVAL		AVAL FINAL																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
3			p.10												p.30												p.20				p.20				p.20				p.10				p.5				p.5				p.100																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																									
4			Ins.	Surf.	Bom	M.B.	Total	Ins.	Surf.	Bom	M.B.	Total	Ins.	Surf.	Bom	M.B.	Total	Ins.	Surf.	Bom	M.B.	Total	Ins.	Surf.	Bom	M.B.	Total	Ins.	Surf.	Bom	M.B.	Total	Ins.	Surf.	Bom	M.B.	Total	Ins.	Surf.	Bom	M.B.	Total	Ins.	Surf.	Bom	M.B.	Total																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
5	1	Afonso Cardoso	0	0	1	0	7,5	0	0	1	0	7,5	0	0	1	0	7,5	0	0	1	0	11	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0	1	0	15	0	0

ANEXOS

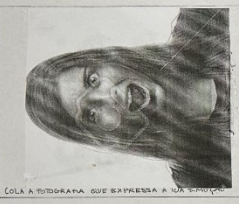
Anexos 1 – Grelha avaliação 2 – PASEO

gravação matriz																				
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	
	PESQUISA, IDEIAS, DESENHO. Desenho de esboço com lápis de grafite (vários grafites). Desenho final resumo. Pintura com lápis de cor marcador (casimier de cor + grafite: contêiner, detalhar).	A- LINGUAGEM E TEXTOS. Conheço/ sabe. Criatividade. Análise /Crítica. Respeito a diferença/ o outro. Organiza. Questões. Comenica.		B- INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO. Conheço/ sabe. Respeito a diferença/ o outro. Organiza. Análise /Crítica. Questões. Comenica. Participação. Colaboração.	C- RACIOCÍNIO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS. Organiza. Investiga. Participa. Colabora. Responsável. Análise. Crítico.	D- PENSAMENTO CRÍTICO E PENSAMENTO CRIATIVO. Investiga. Comenica. Participa. Colabora. Responsável. Crítico. Criativo.		E- RELACIONAMENTO O INTERPES SOAL. Respeito a diferença/ o outro. Comunica. Participação. Colaboração. Responsa		G- BEM-ESTAR, SAÚDE E AMBIENT E. Sabe. Questões. Análise. Responsabilidade. Autonomia. Cuidador de si e do outro.			H- SENSIBILIDADE DE ESTÉTICA E ARTÍSTICA. Respeito a diferença/ o outro. Investiga. Comunica.				F- DESENVOLVIMENTO O PESSOAL E AUTONOMIA. Respeito a diferença/ o outro. Investiga. Participação. Colaboração. Responsabilidade. Cuidador de si e do outro.	J- CONSCIÊNCIA E DOMÍNIO DO CORPO. Sabe. Organiza. Questões. Responsabilidade. Autonomia. Criatividade.		
3	9F	Na minha pele, experiência de autoconhecimento	Conhece, seleciona e organiza informações a partir de fontes diversas, integra saberes	Compreende e aplica conhecimento	Compreende e aplica conhecimento	Compreende e aplica conhecimento		Participação e empenho e organização		Eco atitude		Transforma conhecimento com criatividade				Autonomia	Participação e Cooperação		TOTAL	
4		CONTEÚDOS	reflexão	Total		Esboço	Total		Total			gravação matriz	qualidade técnica dos tipos	Criatividade e	Total		padlet	Total		
5		z	10	10		10	10	10	10			20	20	20	60	5	5	10	100	
6	nº	nome	0	0		0	0	0	0						0		0	0		
8	1	Afonso Cardoso	8	8		8	8	8	8			11	15	15	41	4	3	7	70	
9	2	André Gomes	8	8		8	8	8	8			20	15	20	55	4	0	4	81	
10	3	Carolina Calde	8	8		0	0	0	0			15	11	15	41	3	0	3	51	
11	4	Carolina Lopez	10	10		8	8	8	8			15	15	15	45	4	0	4	74	
12	5	Catarina Silva	10	10		8	8	8	8			15	11	15	41	4	0	4	70	
13	6	Daniela Lopez	10	10		6	6	8	8			20	15	15	50	3	0	3	76	
14	7	Dearte Dias	6	6		10	10	6	6			11	15	11	37	4	0	4	62	
15	8	Iva Simões	10	10		0	0	6	6			11	15	11	37	3	0	3	55	
16	9	Juliana Vieira	6	6		0	0	6	6			11	15	11	37	3	0	3	51	
17	10	Lara Pinto	6	6		6	6	6	6			11	15	15	41	4	3	7	64	
18	11	Madalena Fernandes	8	8		8	8	8	8			15	15	15	45	4	0	4	71	
19	12	Mariaelle Finoti	10	10		10	10	10	10			20	20	20	60	5	3	8	98	
20	13	Margarida Moreira	10	10		8	8	8	8			20	20	20	60	4	0	4	89	
21	14	Maria Santos	10	10		8	8	8	8			20	20	20	60	4	0	4	89	
22	15	Maria Vieira	10	10		10	10	10	10			20	20	20	60	5	0	5	95	
23	16	Martina Fernandes	8	8		8	8	8	8			15	20	15	50	5	3	8	80	
24	17	Martina Martins	10	10		8	8	8	8			15	15	20	50	5	0	5	80	
25	18	Quênia Araújo	10	10		8	8	10	10			15	11	20	46	4	3	7	80	
26	19	Rita Casco	10	10		10	10	10	10			20	15	15	50	5	4	9	89	
27	20	Rita Brea	10	10		10	10	10	10			20	15	15	50	5	4	9	89	
28	21	Salvador Soares	8	8		6	6	0	0			31	11	11	53	3	0	3	69	
29	22	Sophie Vicente	10	10		10	10	10	10			15	15	20	50	4	3	7	87	
Classificação Descritores_9F Grelha escola_9F Classificação Descritores_9D Grelha escola_9D Classificação Descritores_9C Grelha escola_9C																				

Anexos 2 – Processo trabalho alunos



COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A SUA EMOCÃO



MAS VERGUEMOS! QUE REFLETE O

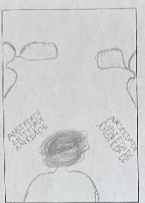
ANSTIEDADE

ESCREVA A PALAVRA QUE EXPRESSA A SUA EMOCÃO QUE

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: [blank] TURMA: [blank]

ANSTIEDADE




ANSTIEDADE




NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: [blank] TURMA: [blank]

MAS VERGUEMOS! QUE REFLETE O

ANSTIEDADE



ANSTIEDADE

ESCREVA A PALAVRA QUE EXPRESSA A SUA EMOCÃO QUE

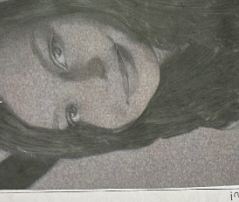
NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: [blank] TURMA: [blank]

ANSTIEDADE

ANSTIEDADE

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A SUA EMOCÃO



MAS VERGUEMOS! QUE REFLETE O

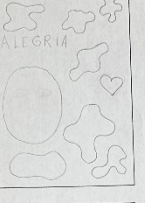
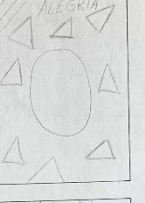
ALEGRIA

ESCREVA A PALAVRA QUE EXPRESSA A SUA EMOCÃO QUE

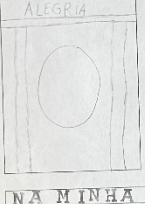
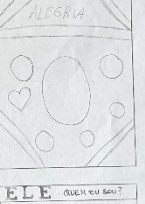
NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: [blank] TURMA: [blank]

ALEGRIA

ALEGRIA

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: [blank] TURMA: [blank]

MAS VERGUEMOS! QUE REFLETE O

ALEGRIA



ALEGRIA

ESCREVA A PALAVRA QUE EXPRESSA A SUA EMOCÃO QUE

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: [blank] TURMA: [blank]

ALEGRIA

ALEGRIA

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A SUA EMOCÃO



MAS VERGUEMOS! QUE REFLETE O

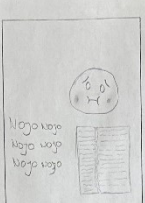
NOJO

ESCREVA A PALAVRA QUE EXPRESSA A SUA EMOCÃO QUE

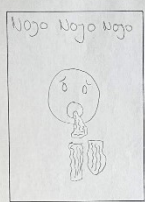
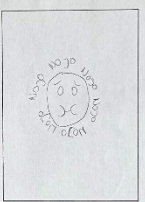
NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: [blank] TURMA: [blank]

NOJO




NOJO

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: [blank] TURMA: [blank]

MAS VERGUEMOS! QUE REFLETE O

NOJO



NOJO

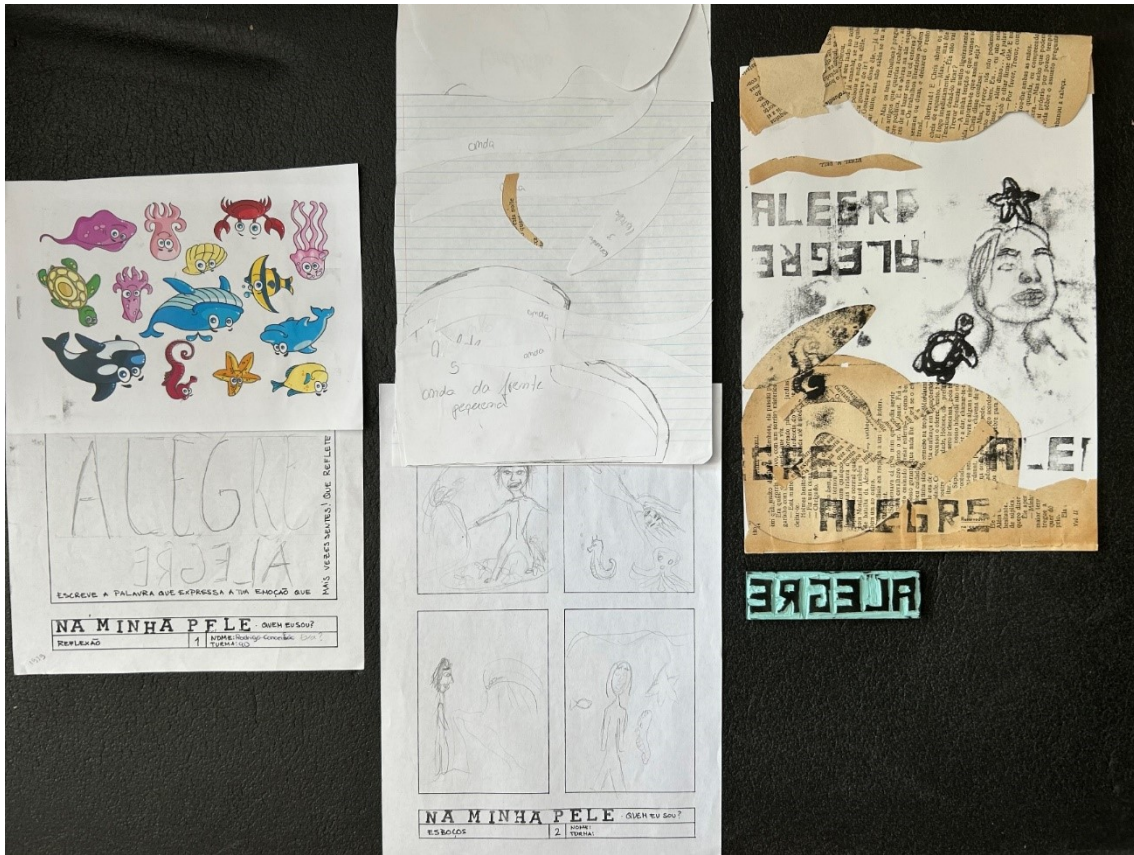
ESCREVA A PALAVRA QUE EXPRESSA A SUA EMOCÃO QUE

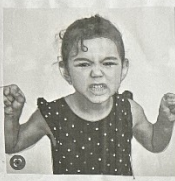
NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: [blank] TURMA: [blank]

NOJO

NOJO





COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO

RAIVA

RAIVA

ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

MAIS VERGASIMAS! QUE REFLETE O

NA MINHA PELE - QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: JOSEFA RABELO TÍTULO: D.E.

RAIVA

RAIVA

ESBOÇOS

NA MINHA PELE - QUEM EU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: LUCIANA RAUQUE TÍTULO: D.E.



RAIVA

RAIVA

RAIVA



COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO

CALMO

OMIAO

ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

MAIS VERGASIMAS! QUE REFLETE O

NA MINHA PELE - QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: JOSEFA RABELO TÍTULO: D.E.

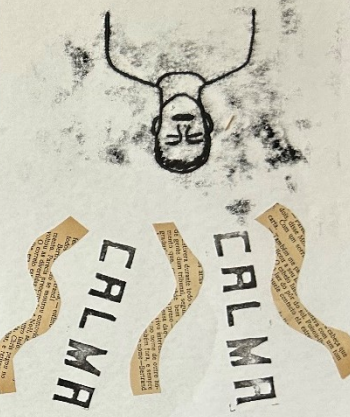
CALMA

CALMA

ESBOÇOS

NA MINHA PELE - QUEM EU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: LUCIANA RAUQUE TÍTULO: D.E.



CALMA

CALMA

CALMA

CALMA



COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO

ALEGRIA

ALEGRIA

ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

MAIS VERGASIMAS! QUE REFLETE O

NA MINHA PELE - QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: JOSEFA RABELO TÍTULO: D.E.

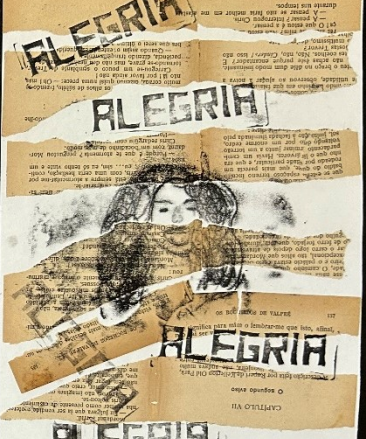
ALEGRIA

ALEGRIA

ESBOÇOS

NA MINHA PELE - QUEM EU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: LUCIANA RAUQUE TÍTULO: D.E.



ALEGRIA

ALEGRIA

ALEGRIA

ALEGRIA

ALEGRIA

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO



103 032

LIVRE
LIVRE

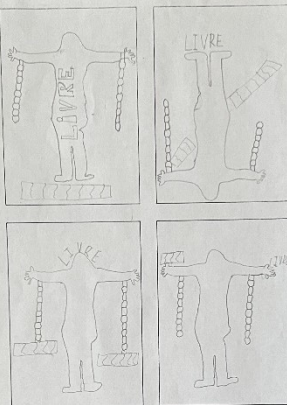
ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO QUE

MAIS VERGASIMOS! QUE REFLETE O

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: TEMA:

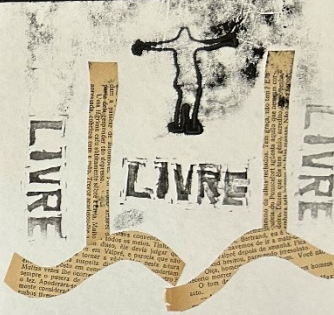
ESBOÇOS



NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: TEMA:

LIVRE **LIVRE** **LIVRE**



LIVRE

LIVRE

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO



103 032

NOJO
NOJO

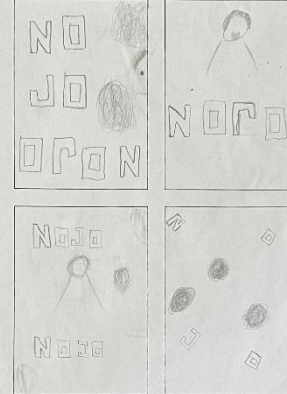
ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO QUE

MAIS VERGASIMOS! QUE REFLETE O

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: TEMA:

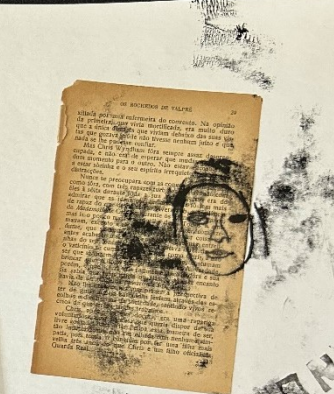
ESBOÇOS



NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: TEMA:

NOJO **NOJO**

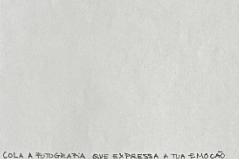


NOJO

NOJO

NOJO

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO



103 032

INUTIL
INUTIL

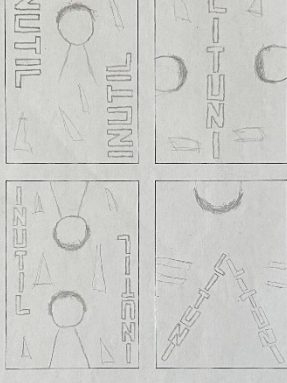
ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO QUE

MAIS VERGASIMOS! QUE REFLETE O

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: TEMA:

ESBOÇOS



NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: TEMA:

INUTIL **INUTIL**



INUTIL

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO



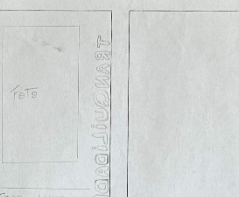
TRANQUILIDADE

ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: Luís TEMA: Tranquilidade

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO



TRANQUILIDADE

ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: Luís TEMA: Tranquilidade

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO



TRANQUILIDADE

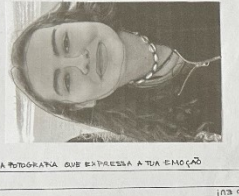
ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: Luís TEMA: Tranquilidade

TRANQUILIDADE

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO



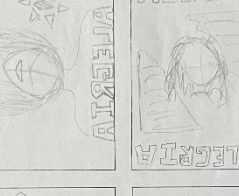
ALEGRIA

ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: Luís TEMA: Alegria

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO



ALEGRIA

ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: Luís TEMA: Alegria

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO



ALEGRIA

ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: Luís TEMA: Alegria

ALEGRIA

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO



AMOR

ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: Luís TEMA: Amor

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO



AMOR

ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: Luís TEMA: Amor

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO



AMOR

ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: Luís TEMA: Amor

AMOR

CELA A ROTATORIA. QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO



na 032
que reflete o
carinho que expressas!
mas vêes sempre!

E EXPRIME A PALHURA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO QUE

NA MINHA P F LE	QUEM ÉS TU?
REFLEXÃO	1 HISTÓRIA TUJULA

[illegible]

CHARING

CARINHO



COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO

ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

NA MINHA PELE

REFLEXÃO

QUEM É O SEU?

1

MEMÓRIAS, MEMÓRIAS E MEMÓRIAS

1981

1981

1981

ALGERIA

ALGERIA

[illegible]

The page contains four hand-drawn sketches arranged in a 2x2 grid. Each sketch depicts a young woman with long hair and bangs, looking directly at the viewer. The drawings are set against a background of jagged, torn paper edges.

- Top Left:** A pencil drawing of a girl's face. Below her chin, the word "RAIVA" is written in large, bold, capital letters.
- Top Right:** A pencil drawing of a girl's face. To the left of her head, the word "RAIVA" is written vertically in large, bold, capital letters. To the right of her head, the word "VAIVE" is written vertically in large, bold, capital letters.
- Bottom Left:** A pencil drawing of a girl's face. Overlaid on her face and neck is the word "RAIVA" written diagonally in large, bold, capital letters.
- Bottom Right:** A pencil drawing of a girl's face. No text is present in this sketch.

At the bottom of the page, there is a title section with a decorative border. It reads "NA MINHA PELE" in large, bold, capital letters, followed by "QUEM TÁ SENDO?" in smaller, bold, capital letters. Below the title, it says "LÉTICIA LIMA" on the left and "2" in the center, with "LINHART TERNAN" on the right.

The collage features a central black and white portrait of a woman with dark hair and bangs, looking directly at the viewer. The portrait is cut out from a larger piece of paper and placed over a background of torn, aged paper. To the right of the portrait, there are fragments of printed text from various sources, including what appears to be a newspaper or magazine. At the bottom left, there is a small, stylized logo or signature.

AVIAR



COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO



COLA A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO

FRIEZA

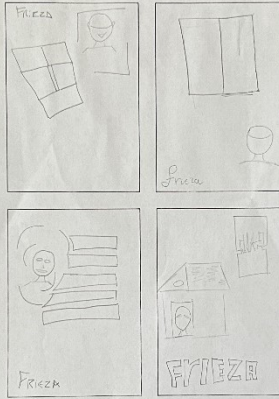
ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO

NA MINHA PELE - QUEM TU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: ADRIANA VIANA

2 TEMA: 10/10

ESBOÇOS



NA MINHA PELE - QUEM TU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: ADRIANA VIANA

3 TEMA: 10/10

COLA A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO



COLA A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO

FRIEZA

ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO

NA MINHA PELE - QUEM TU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: ADRIANA VIANA

2 TEMA: 10/10

FRIEZA

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO



COLA A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO

ALEGRIA

ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO

NA MINHA PELE - QUEM TU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: ADRIANA VIANA

2 TEMA: 10/10

ESBOÇOS



NA MINHA PELE - QUEM TU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: ADRIANA VIANA

3 TEMA: 10/10

COLA A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO



COLA A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO

ALEGRIA

ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO

NA MINHA PELE - QUEM TU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: ADRIANA VIANA

2 TEMA: 10/10

ALEGRIA

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO



COLA A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO

ALEGRIA

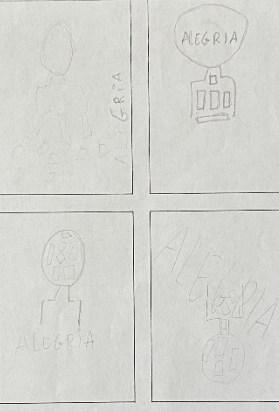
ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO

NA MINHA PELE - QUEM TU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: ADRIANA VIANA

2 TEMA: 10/10

ESBOÇOS



NA MINHA PELE - QUEM TU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: ADRIANA VIANA

3 TEMA: 10/10

COLA A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO



COLA A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO

ALEGRIA

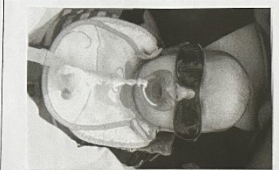
ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO

NA MINHA PELE - QUEM TU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: ADRIANA VIANA

2 TEMA: 10/10

ALEGRIA



COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO

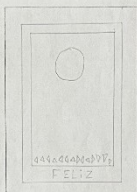
133 03.1

FELIZ

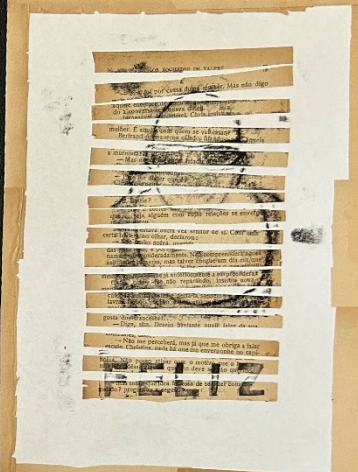
ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

NA MINHA PELE - QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: Paulo TÍTULO: Reflexão




ESBOÇOS 2 NOME: Paulo TÍTULO: Reflexão



FELIZ

STUFF FELIZ



COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO

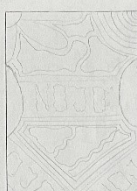
133 03.1

NOJO

ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

NA MINHA PELE - QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: Paulo TÍTULO: Reflexão




ESBOÇOS 2 NOME: Paulo TÍTULO: Reflexão



NOJO

OLHO NOJO



COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO

133 03.1

FELIZ

ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

NA MINHA PELE - QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: Paulo TÍTULO: Reflexão

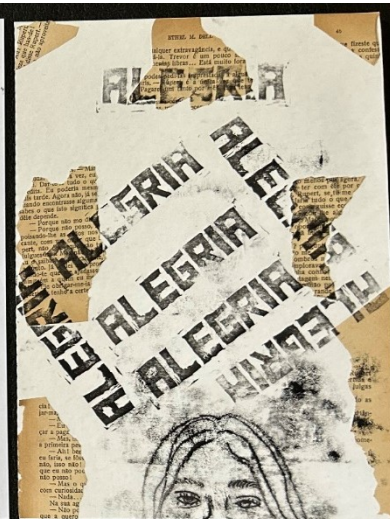
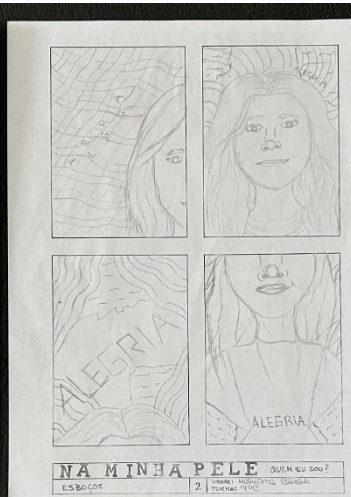
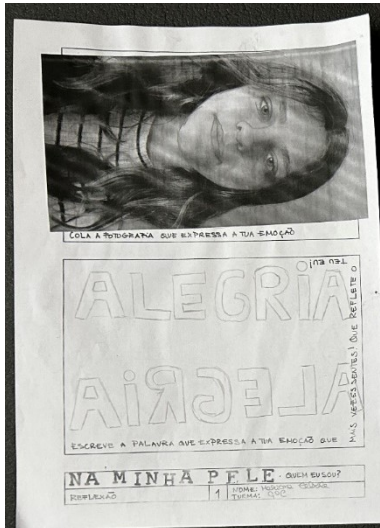



ESBOÇOS 2 NOME: Paulo TÍTULO: Reflexão



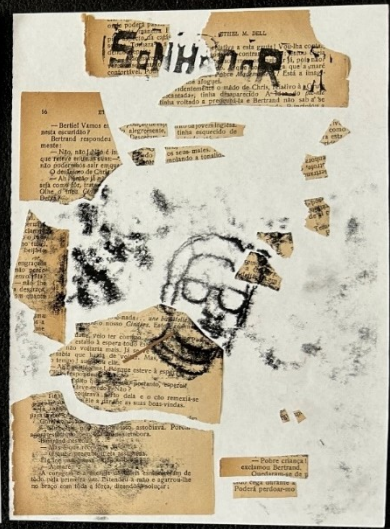
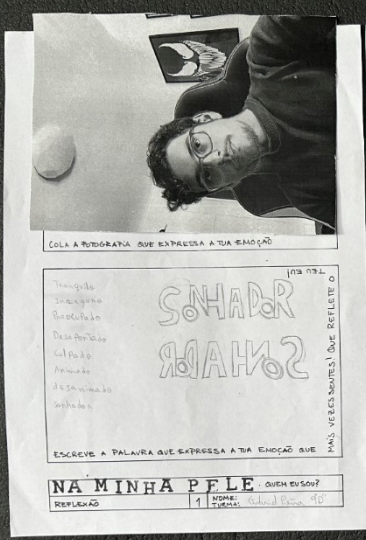
FELIZ

STUFF FELIZ



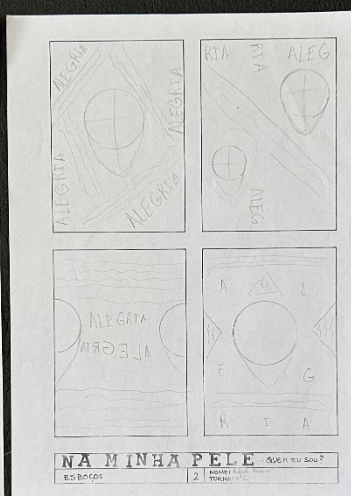
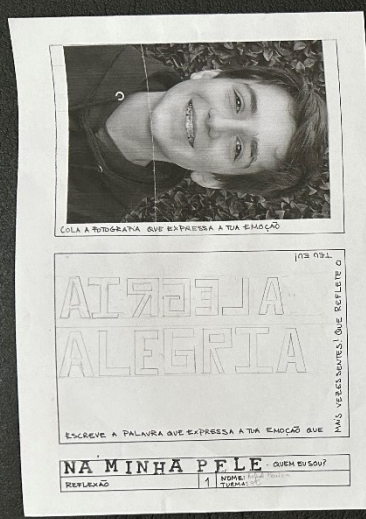
ALEGRIA

ALEGRIA



SONHADOR

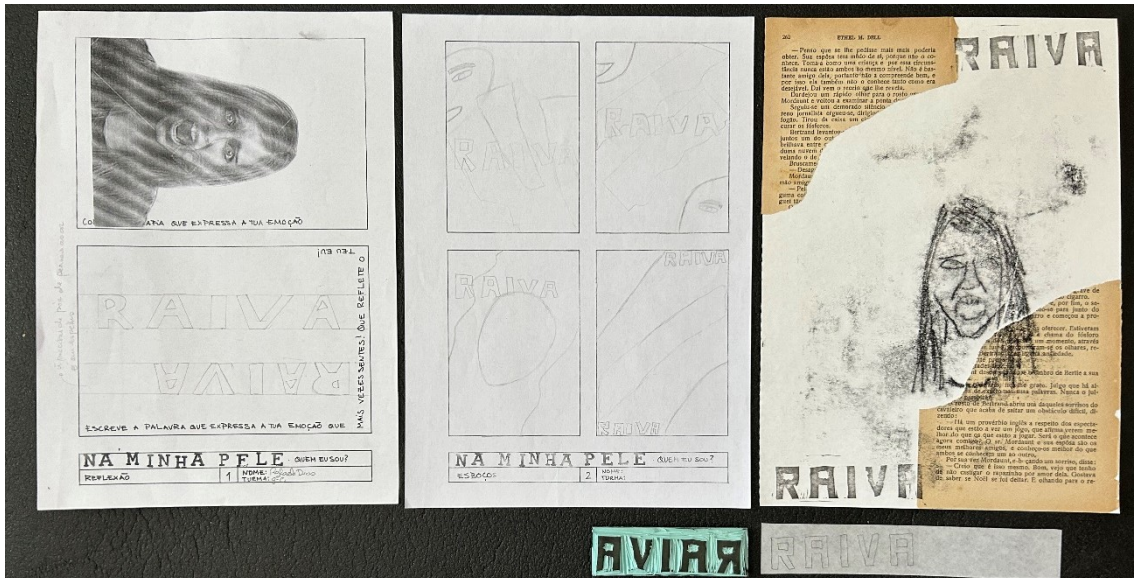
SONHADOR



ALEGRIA

ALEGRIA

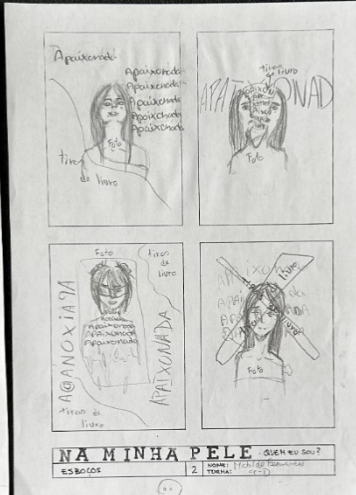






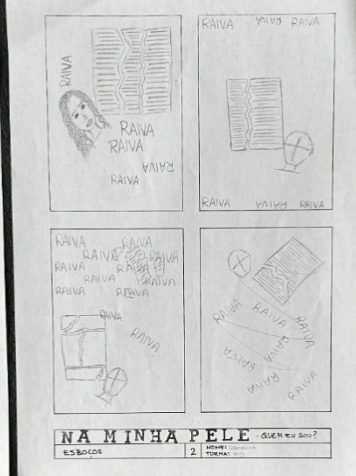
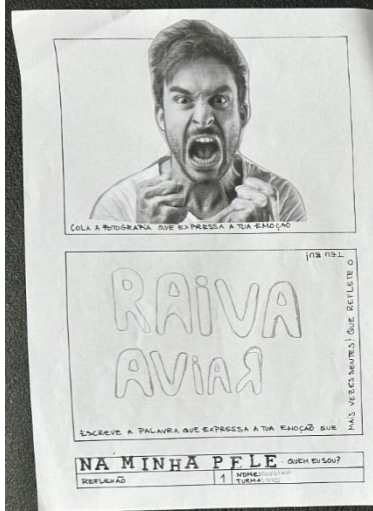




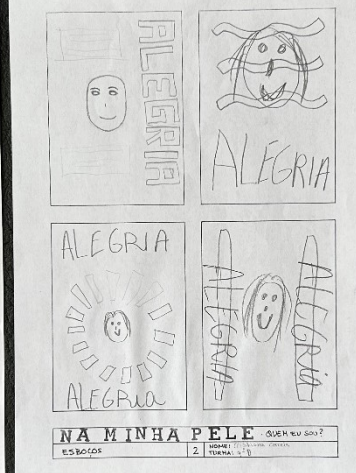
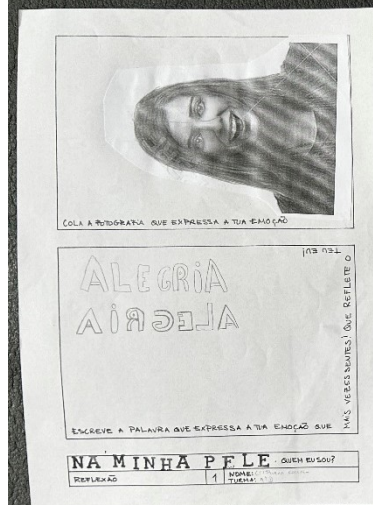


Aproximada

Aproximada



Raiva

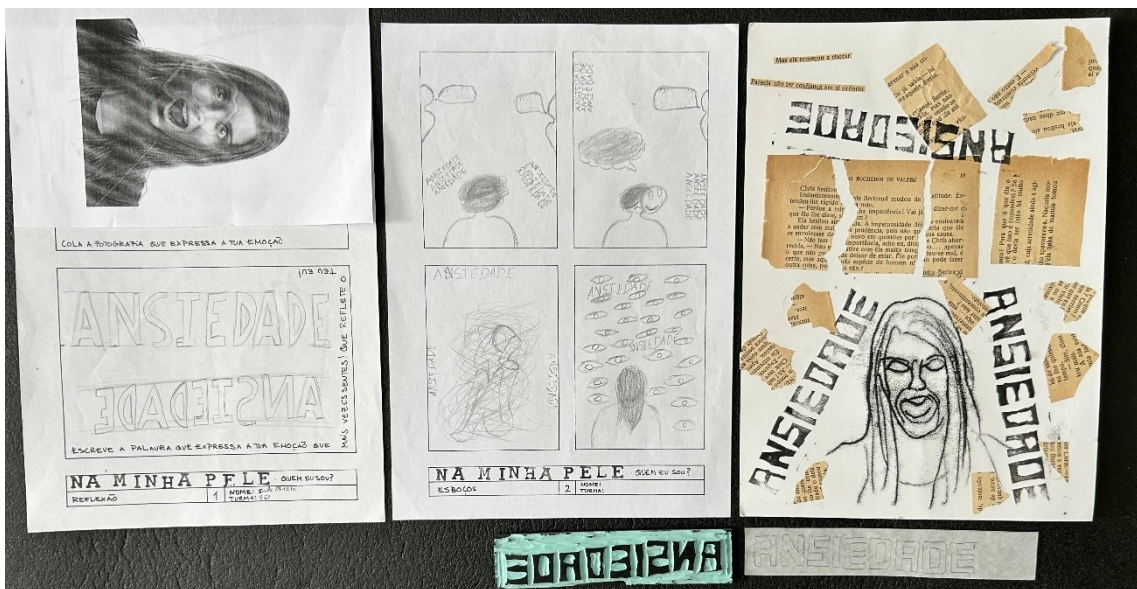
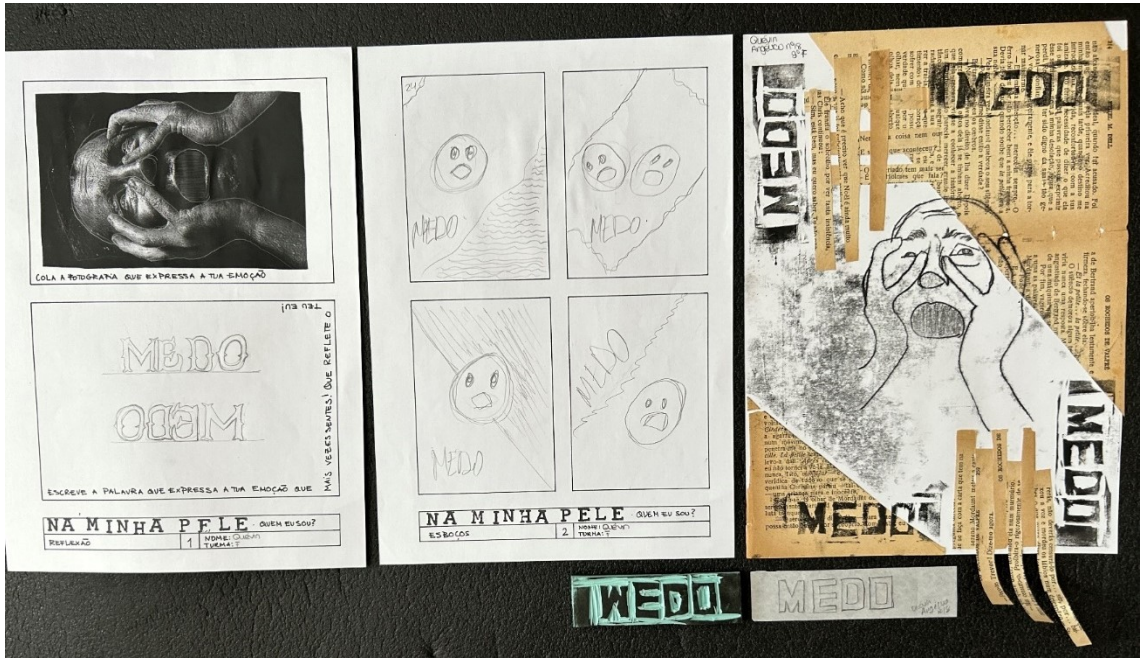


Alegria

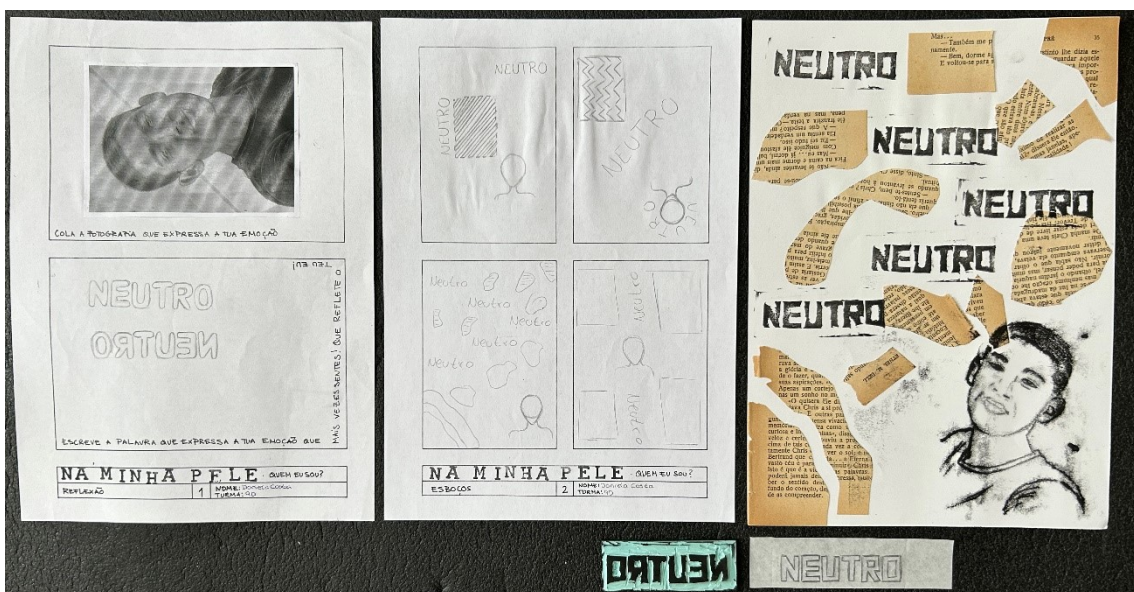
Alegria

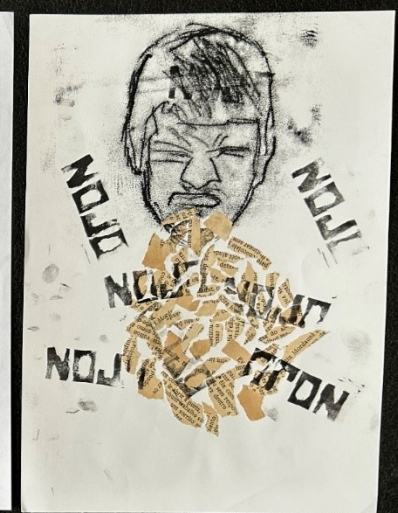












COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO



ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO QUE

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: Isadora Ferreira TURMA: 7

ESBOÇOS



NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

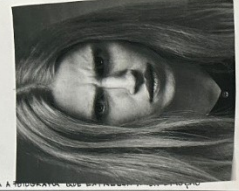
ESBOÇOS 2 NOME: Isadora Ferreira TURMA: 7

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO



RAIVA

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO

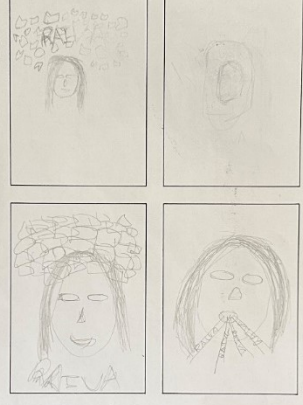


ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO QUE

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: Isadora Ferreira TURMA: 7

ESBOÇOS



NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: Isadora Ferreira TURMA: 7

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO



AVIA

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO



ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO QUE

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: Isadora Ferreira TURMA: 7

ESBOÇOS



NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

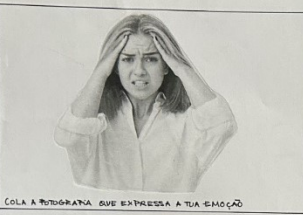
ESBOÇOS 2 NOME: Isadora Ferreira TURMA: 7

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOCÃO



RAIVA

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO



TEU NOME É

STRESS

2239T2

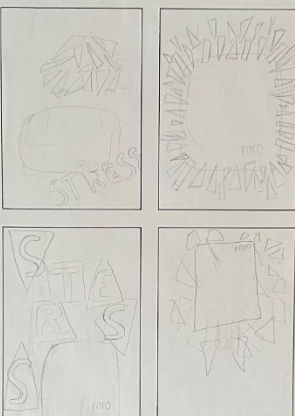
ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

MAS VEES SEMPRE! QUE REFLETE O

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: Stress TEMA: Stress

ESBOÇOS



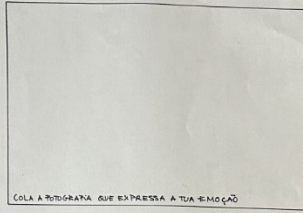
NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: Stress TEMA: Stress



STRESS

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO



TEU NOME É

ALEGRIA

AIJRGJIA

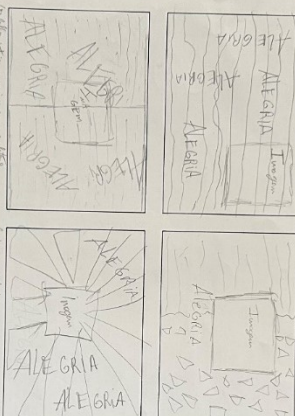
ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

MAS VEES SEMPRE! QUE REFLETE O

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

REFLEXÃO 1 NOME: Alegria TEMA: Alegria

ESBOÇOS



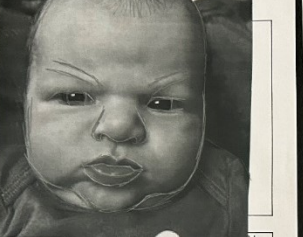
NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: Alegria TEMA: Alegria



ALEGRIA

COLA A FOTOGRAFIA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO



TEU NOME É

NOJO

OLON

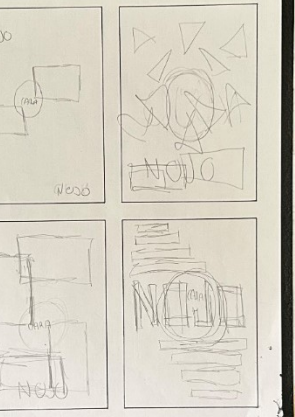
ESCREVE A PALAVRA QUE EXPRESSA A TUA EMOÇÃO QUE

MAS VEES SEMPRE! QUE REFLETE O

NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

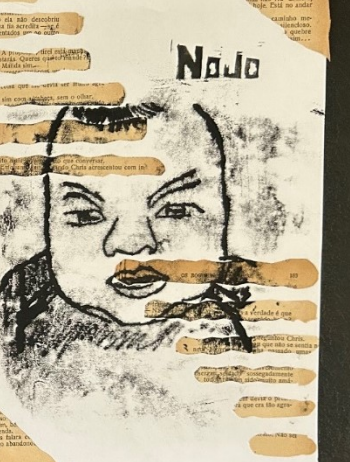
REFLEXÃO 1 NOME: Nojo TEMA: Nojo

ESBOÇOS



NA MINHA PELE QUEM EU SOU?

ESBOÇOS 2 NOME: Nojo TEMA: Nojo



NOJO





